

«... før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev»

Elevmedvirkning i vurdering av skriftlige tekster på VG1-nivå

Ane-Lin Strømholm



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

**«...før vi skal ut og bli sjefer alle sammen
og skrive viktige brev»**

Elevmedvirkning i vurderingen

av

skriftlige tekster

på

VG1 - nivå

© Forfatter

År

Tittel

Forfatter

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster, og undersøkelsen er foretatt med elever i første klasse på videregående skole, også kalt VG1. I de siste årene har det vært mye fokus på «vurdering for læring», og i den nye læreplanen fra 2006 legges det stor vekt på elevmedvirkning. Læreplanen i norsk har egne kompetansemål som omfatter elevmedvirkning i skriveopplæringen, og alt dette er utgangspunktet for undersøkelsen min. Ifølge forskningen er elevmedvirkning i vurderingen en effektiv måte å bedre elevenes skrivekompetanse på, men det tar som regel tid før resultatene blir synlige, så derfor kunne jeg ikke prøve ut dette i praksis. Jeg måtte nøye meg med å finne ut hva elevmedvirkning i vurderingen resulterte i på kort sikt. I tillegg ønsket jeg å undersøke hvordan elever og lærere vurderte muligheten for å fortsette med denne vurderingsmetoden. Jeg antok at startfasen var avgjørende for om elever og lærere ønsket å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster.

Problemstillingen min er todelt, og for å kunne besvare den første delen, måtte elevene vurdere hverandres tekster og sine egne. Da elevene skulle vurdere hverandres tekster, jobbet de i responsgrupper og fylte ut responsskjema som jeg samlet inn. For å vurdere sin egen tekst, måtte elevene fylle ut et egenvurderingsskjema på halvdagsprøvene. Dette leverte de til læreren sammen med den ferdigskrevne teksten. For å kunne besvare den siste halvdelen av problemstillingen, gjennomførte jeg personlige intervjuer med tre av elevene og et gruppeintervju med de to involverte lærerne.

Studien viser at to av de tre elevene som ble intervjuet var fornøyde med prosjektet og syntes de hadde hatt utbytte av å vurdere både medelevers og sine egne tekster. De mente de hadde blitt mer bevisste sin egen skriving. En av dem uttrykte også at det er viktig at elever øves opp i å være kritiske, ikke bare til andres arbeid, men også til sitt eget «[...] før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev». En av de intervjuede elevene syntes ikke han hadde fått noe ut av medelevvurderingen fordi elevene på gruppa hans ikke var seriøse nok. Lærerne var ikke i tvil om at de fleste elevene hadde hatt utbytte av å være med i responsgrupper og å vurdere seg selv, men de var likevel litt nølende til om de ville fortsette med elevmedvirkning i vurderingen. Årsaker som ble antydnet var at noen elever fokuserte på lite relevante ting og at vurderingsformen medførte merarbeid for læreren.

Forord

Denne mastergradsoppgaven er blitt gjennomført takket være videreutdanningsordningen «Kompetanse for kvalitet». Myndighetene har forstått at det er viktig med et kunnskapsløft, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Tusen takk til Utdanningsdirektoratet som har bidratt til at jeg har kunnet jobbe redusert mens studiene har pågått. Det er det beste løftet jeg har fått i min 15-årige lærerkarriere!

Jeg vil også takke skolens ledelse som godkjente søknaden min og som velvillig har tilrettelagt arbeidsforholdene slik at det har vært mulig å kombinere jobb og studier.

Ellers har min veileder, Frøydis Hertzberg, vært til god hjelp. Tusen takk for tilbakemelding i kategori 7 (den mest effektive tilbakemeldingen)! Da jeg ikke hadde gitt lyd fra meg på lenge fordi jeg satt med nesa i rettebunkene, kom det en liten og tilsynelatende uskyldig mail fra Hertzberg: «How´s life?». Det var nok til at jeg ble vekket til live igjen som student.

Tusen takk også til Astrid Roe som stilte opp på kort varsel og gav meg gode råd til den kvantitative delen av oppgaven.

En spesiell takk går til mine to eminente norskkollegaer som uten å nøle svarte ja til å være med på prosjektet mitt, til tross for en hektisk lærerhverdag. Det har vært en fryd å samarbeide med dere.

Takk også til alle dere elever som har bidratt til den viktigste delen av oppgaven. Uten dere hadde jeg ikke hatt noe å skrive om.

Til slutt vil jeg takke min kjære mor som ufravikelig har stilt opp som barnevakt, min datter, Niki, som har gitt meg relevant faglitteratur i gave, min eldste sønn, Andreas, som har hjulpet meg med den tekniske biten (alt som har med PC å gjøre) og min yngste sønn, Sondre, for å ha vært blid og fornøyd selv om mamma´n hans i perioder har vært nokså fjern å forholde seg til.

Ane-Lin Strømholm,

Blindern, 2012

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Problemstilling og delspørsmål	1
1.3	Læreplanen; Kunnskapsløftet 2006 (LK06)	2
1.4	Begrepet «elevmedvirkning i vurderingen»	3
1.5	Presentasjon av studien.....	4
1.5.1	Tid, sted og klasser	4
1.5.2	Informantene	4
1.5.3	Organiseringen av skriveopplæringen.....	5
1.5.4	Datamaterialet	7
1.6	Tidligere forskning	8
1.6.1	Boud	8
1.6.2	Black & Wiliam	9
1.6.3	Topping	9
1.6.4	Hattie & Timperley	10
1.6.5	Dysthe.....	11
1.6.6	Hoel	11
2	TEORETISK FUNDAMENT	13
2.1	Den sosiokulturelle læringsteorien	13
2.2	Vurderingsbegrepene.....	14
2.2.1	Summativ vurdering	14
2.2.2	Formativ vurdering.....	15
2.3	Elevmedvirkning	18
2.3.1	Motiv for fokus på elevmedvirkning.....	18
2.3.2	Egenvurdering	20
2.3.3	Medelevvurdering	23
2.3.4	Lærerens arbeidsbyrde	27
3	METODE	29
3.1	Utvalget	29
3.2	Dokumentene.....	30
3.3	Det kvalitative intervjuet	31

3.4	Den kvantitative målingen.....	32
3.5	Anonymisering	32
4	PRESENTASJON AV MEDELEVVRDERINGENE	33
4.1	Responsgruppene	33
4.2	Vegg-til-vegg-, auditiv- og visuell respons	33
4.3	Responsskjemaene.....	34
4.3.1	Analyse av responskjemaene	34
4.4	Oversikt over ulike typer respons i de ulike sjangrene.....	35
4.4.1	Artikkel.....	36
4.4.2	Kåseri	37
4.4.3	Litterær analyse	38
4.4.4	Novelle	40
4.5	De ulike kategoriene.....	42
4.6	Oppsummering av responskjemaene.....	50
5	PRESENTASJON AV EGENVRDERINGENE	52
5.1	Fordelingen av elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene	52
5.1.1	Første artikkel.....	52
5.1.2	Andre og tredje artikkel.....	54
5.1.3	Kåseri	55
5.1.4	Litterær analyse	56
5.1.5	Novelle	58
5.1.6	Oppsummering av karakterfordelingen.....	59
5.2	Elevenes karakterbegrunnelser	62
5.2.1	Inndelingen av elevbegrunnelsene	62
5.2.2	Oppsummering av karakterbegrunnelsene	66
6	PRESENTASJON AV INTERVJUENE	68
6.1	Intervju med elevene.....	68
6.1.1	Elevenes syn på norskfaget og skriving uten karakter	68
6.1.2	Medelevvurderingen.....	70
6.1.3	Oppsummering av medelevvurderingen	79
6.1.4	Egenvurderingen	79
6.1.5	Oppsummering av egenvurderingen	84
6.2	Intervju med lærerne.....	84

6.2.1	Medelevvurderingen.....	84
6.2.2	Egenvurderingen	85
6.2.3	Oppsummering	87
7	OPPSUMMERENDE DISKUSJON OG KONKLUSJON.....	88
7.1	Hva slags type tilbakemeldinger gir elevene hverandre?	88
7.1.1	Positiv tilbakemelding.....	88
7.1.2	Negativ tilbakemelding	90
7.1.3	Både positiv og negativ tilbakemelding	92
7.1.4	Årsaker til lav hyppighet av den mest effektive tilbakemeldingen	94
7.1.5	Diskuterende svar på første delspørsmål.....	99
7.2	Hvordan vurderer elevene sine egne tekster?	100
7.2.1	Samsvar med læreren	100
7.2.2	Vurdering høyere enn læreren.....	101
7.2.3	Vurdering lavere enn læreren.....	102
7.2.4	Diskuterende svar på andre delspørsmål.....	103
7.3	Hvordan vurderer elever og lærere muligheten for å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen?.....	103
7.3.1	Elevene.....	103
7.3.2	Lærerne.....	105
7.3.3	Diskuterende svar på siste halvdel av problemstillingen	106
7.4	Konklusjon.....	108
	Litteraturliste	110
	Vedlegg	116

Figur 1: Organisering av skriveopplæringen.....	6
Figur 2: Respons på artikkel.....	36
Figur 3: Respons på kåseri	37
Figur 4: Respons på litterær analyse	39
Figur 5: Respons på novelle.	41
Figur 6: Hyppigheten av de ulike typene respons.	50
Figur 7: Fordeling av elev- og lærerkarakterer på første artikkel.	53
Figur 8: Fordeling av elev- og lærerkarakterer i andre og tredje artikkel.	54
Figur 9: Fordeling av elev- og lærerkarakterer i kåseri.....	55
Figur 10: Fordeling av elev- og lærerkarakterer i litterær analyse.	57
Figur 11: Fordeling av elev- og lærerkarakterer i novelle.....	58
Figur 12: Samsvar og avvik mellom elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene.	59

Figur 13: Sammenlagt resultat av alle prøvene.	60
Figur 14: Samsvar mellom elev- og lærerkarakterer oppgitt i prosent.....	61
Figur 15: Elevenes karakterbegrunnelser.	66

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

«Vurdering for læring» er nærmest blitt et slagord i skolen de siste årene, og i Kunnskapsløftet, som ble innført i 2006, står elevmedvirkning sentralt (LK06: 33). I forskriften til opplæringsloven fra 2010 fokuseres det i større grad enn tidligere på elevmedvirkning i vurderingen (Dobson & Engh 2010: 20). Alt dette har inspirert meg som norsklærer til å tenke igjennom og revurdere min egen undervisningspraksis. Etter å ha drevet en såkalt tradisjonell skriveopplæring i over 15 år med retting av ferdigskrevne elevtekster, uten å spore noe særlig progresjon hos elevene, følte jeg at tiden var moden for å endre skrivepedagogikk. Noen av kompetansemålene i den nye læreplanen (LK06) dreier seg om å kunne vurdere egne og medelevers tekster, og dette fikk jeg lyst til å prøve ut i praksis. Ifølge forskningen er elevmedvirkning i vurderingen en effektiv vei til å bedre elevenes (skrive)kompetanse (Boud 1995, Black & Wiliam 1998, Topping 2003 og Hattie 2009), men resultatene kommer ikke med en gang (Hoel 2000: 26 og Topping 2003: 62). Derfor vil jeg ikke ha mulighet til å undersøke om elevene blir bedre skrivere, men jeg vil undersøke hva elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster medfører på kort sikt. For å oppnå ønskede resultater bør man fortsette utover startfasen, men denne første fasen antar jeg er avgjørende for om elever og lærere kommer til å fortsette med egen- og medelevvurdering.

1.2 Problemstilling og delspørsmål

Elevmedvirkning i vurderingen dreier seg i læreplanen for norskfaget (2006) om både muntlige og skriftlige tekster. Jeg har i denne oppgaven begrenset meg til å undersøke skriftlige tekster, og problemstillingen lyder som følger: Hvordan manifesterer elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster seg på kort sikt, og hvordan vurderer elever og lærere muligheten for å fortsette med denne vurderingsformen? I tillegg har jeg stilt to delspørsmål til den første delen av problemstillingen:

- 1) Hva slags type tilbakemeldinger gir elevene hverandre?
- 2) Hvordan vurderer elevene sine egne tekster?

For å kunne besvare det første delspørsmålet, måtte elevene jobbe i grupper der de skulle gi respons på hverandres tekster og fylle ut responsskjema. Det andre spørsmålet tar utgangspunkt i elevenes vurdering av sin egen tekst. Etter at de var ferdige med halvdagsprøven i norsk, skulle de, før de leverte, sette karakter på den ferdige teksten og begrunne den foreslåtte karakteren på et egenvurderingsskjema. For å kunne svare på den siste delen av problemstillingen, gjennomførte jeg personlige intervjuer med tre av elevene og et gruppeintervju med de to involverte lærerne.

1.3 Læreplanen; Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

Den nye læreplanen i norsk opererer med fire hovedemner på alle trinnene, fra 1. klasse i barneskolen til siste året på videregående skole. Faget er delt opp i *Muntlige tekster*, *Skriftlige tekster*, *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur*. De kompetansemålene som favner egenvurdering og vurdering av medelever finnes kun under områdene muntlige- og skriftlige tekster. Elevene skal allerede etter 4. klasse i barneskolen kunne «vurdere og sammenlikne egne og andres tekster» (LK06: 45), mens de etter 7. årstrinn skal kunne «gi en begrunnet vurdering av andres muntlige fremføringer» (LK06: 46) og «vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster» (ibid.). Etter 10. klasse skal eleven i tillegg kunne vurdere sine egne muntlige prestasjoner (LK06: 47). I denne oppgaven vil jeg, som nevnt tidligere, kun konsentrere meg om skriftlige tekster, og de kompetansemålene på videregående nivå (VG1, VG2 og VG3) som ligger til grunn for denne oppgaven lyder som følger:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier (VG2)
- vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon (VG3)
- beskrive utviklingen av egne tekster (VG3)

(LK06: 50-51)

Det er altså ingen kompetansemål i VG1 som sier noe om vurdering av sine egne eller medelevers tekster. Men som vi har sett ovenfor, forutsetter planen at elevene allerede i barne- og ungdomsskolen er blitt oppøvd i å vurdere skriftlige tekster, så i teorien er det ikke

noe nytt som skulle møte dem i VG2. Dessuten er det jo her snakk om et helhetlig skoleløp, så det at elevmedvirkning i vurderingen ikke er nevnt i noen av kompetansemålene på VG1, utelukker ikke at elevene kan drive med denne type aktivitet også første året i videregående skole. Jeg vil tvert i mot se det som en fordel å holde den allerede delvis innøvde ferdigheten ved like.

1.4 Begrepet «elevmedvirkning i vurderingen»

Elevmedvirkning i vurderingen kan forstås på flere måter. Det kan enten dreie seg om elever som vurderer seg selv og sin egen prestasjon eller elever som vurderer sine medelevers prestasjoner, men begrepet rommer også begge deler. Engelskspråklig faglitteratur opererer med begrepene *self assessment* og *peer assessment*. På norsk kan den første betegnelsen oversettes med *egenvurdering*, *selvrespons* (Dysthe 1993) eller *egenrespons* (Hoel 2000). Det andre begrepet er på norsk blitt oversatt med både *kameratvurdering*, *læringsvenn* (Slemmen 2010), *hverandrevurdering* (Engh 2007) og *medelevvurdering* (Smith 2007). Jeg synes alle de norske benevnelsene fungerer bra, men kommer i hovedsak til å holde meg til *egenvurdering* og *medelevvurdering* i denne oppgaven.

Begrepet *egenvurdering* kan imidlertid også inkludere *medelevvurdering*. I denne masteroppgaven har jeg fokusert på både *egenvurdering* og vurdering av medelever fordi disse konseptene er nært knyttet til hverandre. Hovedhensikten med å vurdere medelevers tekster er å bli mer bevisst sin egen skriving. Boud skriver blant annet: «Peer assessment and peer feedback are activities which are commonly linked with self assessment and in the right circumstances can considerably enhance self assessment» (1995: 15). *Egenvurdering* foregår altså ikke i et lukket rom, men innebærer også samhandling med andre. Kommunikasjon mellom den som lærer og andre, det være seg læreren, medelever eller andre, er en forutsetning for en funksjonell *egenvurdering*. Topping uttaler også at egen- og *medelevvurdering* ikke er dikotome størrelser: «Of course, self and peer assessment are not dichotomous alternatives- one can lead to and inform the other» (2003: 77). *Medelevvurdering* kan altså påvirke *egenvurdering* og omvendt.

1.5 Presentasjon av studien

1.5.1 Tid, sted og klasser

Undersøkelsen startet i august 2010 og gikk gjennom hele skoleåret. På grunn av en hektisk vår for både lærere og elever, ble imidlertid ikke intervjuene foretatt før etter skoleslutt, sommeren 2011. Studien har foregått ved den videregående skolen jeg selv jobber, og det har vært fem VG1-klasser på studieforbereende utdanningsprogram (ST) og tre lærere (inkludert meg selv) med. En av klassene var en musikk-klasse (MUA), men disse elevene skal også ha studiekompetanse og følger den samme læreplanen som ST-klassene.

1.5.2 Informantene

Siden jeg jobbet som norsklærer ved siden av studiene, fant jeg det naturlig og enkelt å skulle bruke mine egne elever i denne undersøkelsen. Jeg er dog klar over begrensningene det gir å bruke sine egne elever i et slikt forskningsprosjekt, og dette kommer jeg nærmere inn på i metodekapittelet. For å øke studiens reliabilitet og validitet, ønsket jeg i tillegg å ha med meg to andre lærere og deres norskklasser. Til sammen har det vært tre lærere og 130 elever, fordelt på fem klasser, involvert i denne undersøkelsen.

Mine to kollegaer som sa seg villige til å være med på prosjektet mitt, var også interesserte i å bedre skriveopplæringen, og vi skulle alle tre ha klasser på VG1-nivå. To av oss hadde to førsteklasse hver og den tredje hadde kun en. Fordelen med å bruke VG1-elever var at de ennå ikke hadde noen erfaring med videregående skole, og da er det ofte lettere å forme dem og introdusere dem for nye metoder. Dette bekreftes av Black & Wiliam: «Some pupils will resist attempts to change accustomed routines, for any such change is threatening, [...]» (1998b: 13). Boud har også erfaring med at studenter er åpne for nye ting på begynnelsen av et nytt kurs eller utdanningsløp: «At the beginning, students are often willing to try new ideas» (1995: 181).

De tre elevene (og lærerne) som ble valgt ut til å være med på intervju har fått fiktive navn og kommer fra tre forskjellige klasser. I oppgaven blir vi kjent med Iselin, Jarle og Hanna. Iselin og Jarle gikk i de to klassene jeg selv underviste i. Jeg valgte bevisst elever med ulikt kjønn, ulikt faglig nivå og ulik motivasjon. Så overlot jeg valget av den tredje (Hanna) til min

kollega, Ragnhild. Hun fikk ingen føringer fra meg og stod derfor fritt til å velge hvem hun ville.

Jeg vet ikke hvor mange av de involverte elevene som var kjent med prosessorientert skriving (POS) og responsgiving fra tidligere skolegang, men mine tre intervjuobjekter hadde ingen erfaring med denne type skriveopplæring. Siden disse tre kom fra tre ulike ungdomsskoler i distriktet, vil jeg tro at det var svært få av elevene som hadde erfaring med responsgrupper. Blant oss lærere var det bare én av mine to kollegaer, Jannike, som hadde erfaring med prosessorientert skriving. Hun hadde tidligere jobbet ved en ungdomsskole i en annen kommune.

1.5.3 Organiseringen av skriveopplæringen

Som nevnt tidligere ønsket alle de involverte lærerne å endre skriveopplæringen fordi vi alle tre hadde erfart at det vi hadde holdt på med gjennom mange år ikke gav de resultatene vi håpet på. Vanlig praksis hos mange av oss har vært å gjennomgå den aktuelle sjangeren i klassen for deretter å sende skriveoppgaven med eleven hjem. Så skulle eleven sitte hjemme alene og skrive en tekst uten tilbakemelding underveis. Det ferdige produktet ble så evaluert med karakter og sluttkommentar av læreren. Dysthe bekrefter at dette har vært en vanlig måte å drive skriveopplæring på: «Men hovedvekta har vanlegvis lege på retting og evaluering av ferdigskrivne tekstar. Ei skriveopplæring som legg vekt på systematisk rettleiing i alle fasar av skrivearbeidet, inneber derfor ei nyorientering for dei fleste lærarar» (1993: 18). Både jeg og mine to kollegaer var nå klare for en slik nyorientering, og det er bakgrunnen for vår nye organisering av skriveundervisningen.

Gjennom hele skoleåret kjørte vi felles skriveopplegg i de fem utvalgte klassene. Vi hadde beregnet ca tre uker til hver skriveopplæringsperiode, og elevene fikk en kort innføring i POS på begynnelsen av den første perioden. Det var planlagt fire slike intensive perioder i løpet av skoleåret; to i høstterminen og to i vårterminen. Dette hang sammen med skolens årsplan hvor det var satt av tid for fire halvdagsprøver i løpet av året. Ca tre uker før hver halvdagsprøve, introduserte vi en ny sjanger som elevene skulle øve seg på. I høstterminen ble det jobbet med artikkel og kåseri, og i vårterminen fokuserte vi på sjangrene novelleanalyse og novelle. Opplegget kan illustreres skjematisk på følgende måte:

1.termin	Øvingstekst u/ karakter	Halvdagsprøve m/karakter
hovedmål	artikkel	- artikkel
sidemål	kåseri	valg mellom: - kåseri - artikkel
2. termin		
hovedmål	novelleanalyse	- novelleanalyse
sidemål	novelle	valg mellom: - novelle - novelleanalyse - artikkel

Figur 1: Organisering av skriveopplæringen.

Denne oversikten viser at alle måtte prøve seg på alle sjangrene i opplæringsperioden. På noen av halvdagsprøvene som skulle bedømmes med karakter, gav vi imidlertid elevene et valg. Vi syntes ikke vi kunne tvinge alle til å skrive de kreative sjangrene, kåseri og novelle, på en tekst som ville være avgjørende for terminkarakteren. Dette er sjangre for spesielt interesserte, og det er heller ikke det første du får bruk for i videre studier. I første termin på halvdagsprøve nummer to (sidemål) fikk de valget mellom kåseri og artikkel, og på den siste prøven i andre termin, kunne de velge novelleanalyse, artikkel eller novelle. På den første prøven i hver termin (hovedmål), ble det derimot bare gitt én sjanger; artikkel i termin én og novelleanalyse i termin to. Dette er resonnerende sjangre som vi opplever at mange elever får lite øving i på ungdomsskolen, og det er den sjangeren man med sikkerhet får bruk for i videre studier. Derfor mente vi det var viktig å ikke gi elevene mulighet til å velge bort denne type sjanger. Forskning bekrefter også behovet for å jobbe mer med sakprosasjangre (Berge mfl. 2005b og Skjelbred 2006).

Skrivingen foregikk i norsktimene mens læreren gikk rundt og veiledet hver enkelt. Her fikk elevene muligheten til å prøve og feile før de skulle testes i samme sjanger og få karakter på teksten sin. Vi lærere gav bare muntlig tilbakemelding til elevene mens de holdt på å skrive i timen, og i tillegg fikk de respons på teksten sin av medelever til slutt. For ikke å bruke for lang tid på hver sjanger (læreplanen i norsk er som kjent meget omfattende), var vi nødt til å

begrense responsen fra medelever til én runde, og det ble, som allerede nevnt, da teksten så og si var ferdigskrevet. Elevene fikk da mulighet til å gjøre endringer før de leverte i den elektroniske mappa. Alle elevene hadde egen datamaskin, og alt som skulle leveres ble levert digitalt.

1.5.4 Datamaterialet

Denne studien er basert på følgende materiale:

- Elevtekster
- Responsskjema
- Egenvurderingsskjema
- Tre transkriberte personintervju med tre elever
- Et transkribert gruppeintervju med to lærere

Elevtekstene i seg selv har ikke vært gjenstand for direkte analyse, men de danner grunnlaget for hva som står på respons- og egenvurderingsskjemaene. Uten elevtekstene hadde ikke elevene hatt noe å gi respons på og vurdere.

Respons kan gis både muntlig og skriftlig. For å få dokumentasjon til denne oppgaven, var elevene nødt til å skrive ned tilbakemeldingen. Responsskjemaene mine var tilpasset den enkelte sjanger, og det medførte fire litt ulike skjema. Alle elevene skulle fylle ut flere slike skjema hver (ett for hver deltaker i gruppa), slik at jeg i teorien skulle sitte igjen med mye over 130 stykker for hver sjanger, men det gjorde jeg ikke. Noen elever leverte rett og slett ikke og noen var også syke på responsdagen. De fire ulike responsskjemaene finnes som vedlegg (vedlegg 1- 4).

På hver halvdagsprøve fikk elevene utdelt et egenvurderingsskjema som de skulle fylle ut etter at de var ferdige med teksten sin, men før de leverte inn til læreren. Disse skjemaene hadde, slik som responsskjemaene, hjelpепunkt som var tilpasset de ulike sjangrene. Det resulterte også i fire litt ulike egenvurderingsskjema. Elevene skulle kommentere hvorvidt de syntes de hadde lyktes med sin egen tekst i forhold til de oppgitte punktene på skjemaet. Til slutt skulle de foreslå en karakter som de også måtte begrunne utfyllende. Da læreren rettet prøvene, skrev hun kommentarer og karakteren på egenvurderingsskjemaet, og slik kunne

eleven sammenlikne sin egen vurdering med lærerens. De fraværende elevene måtte ta prøva senere, men da glemte vi rett og slett å gi dem egenvurderingsskjema. Dessuten var det noen elever som leverte blankt. Derfor fikk jeg på noen av prøvene færre skjema enn forventet. Også de fire ulike egenvurderingsskjemaene finnes som vedlegg (vedlegg 5- 8).

Intervjuene med Iselin og Hanna varte begge ca 30 minutter, intervjuet med Jarle ca 25 minutter og lærerintervjuet ca 15 minutter. Iselin var den første som ble intervjuet, og som uerfaren intervjuer oppdaget jeg at jeg var veldig ivrig til å gi små kommentarer som ja, hmm og mmm. Mange av disse små interjeksjonene har jeg tillatt meg å utelate i det transkriberte intervjuet med Iselin. Jeg mener at dette ikke får noen betydning for tolkningen av samtalen. I de andre intervjuene har jeg skrevet ned alt. Når det gjelder rettskriving og grammatikk har jeg stort sett holdt meg til normalisert bokmål, men noen ord er skrevet slik som informanten sa det, for eksempel lissom, atte, følgte (fulgte), skrivd (skrevet) og asså.

1.6 Tidligere forskning

Her presenterer jeg først, i kronologisk rekkefølge, noen av de viktigste utenlandske forskerne på området og deretter to av våre egne, som har jobbet mye med prosessorientert skrivepedagogikk.

1.6.1 Boud

David Bouds bok, *Enhancing Learning through Self Assessment* (1995), er basert på hans egne undervisningserfaringer gjennom 20 år i høyere utdanning. Som tittelen tilsier omhandler boka egenvurdering. Selv om han presiserer at han bevisst har valgt å skille egenvurdering fra medelevvurdering (1995: 217-218), har han også med et kapittel om hvordan medstudenter kan være medhjelpere i egenvurderingsprosessen.

Forfatteren peker på to hovedelementer i all vurdering; kjennskap til kriteriene og evne til å bedømme om målene er nådd. Han hevder at det første elementet ofte blir utelatt, og påpeker at det blir en ufullstendig egenvurdering hvis studentene ikke har kjennskap til vurderingskriteriene. Det optimale er om studentene også er med på å lage og/eller diskutere kriteriene. Boka er i hovedsak praktisk rettet der forfatteren kommer med forslag til hvordan man best kan innføre egenvurdering på ulike områder.

1.6.2 Black & Wiliam

På oppdrag fra de britiske utdanningsmyndighetene gav Paul Black og Dylan Wiliam ut artikkelen *Assessment and classroom learning* i 1998. Her redegjør de for utallige undersøkelser om formativ vurdering (begrepet forklares nærmere i kapittel 2) i klasserommet. De viser til både kvantitative og kvalitative forskningsstudier, og resultatene er entydige. Til tross for metodiske svakheter ved flere av undersøkelsene, blir det hevet over enhver tvil at formativ vurdering gir bedre læringsresultater. De påpeker også at det er altfor lite fokus på denne type læringsstrategier i skolen i dag.

Forfatterne gav også ut en populærversjon samme år som de kalte *Inside the black box*. Det er et sammendrag av redegjørelsen beskrevet ovenfor. Den svarte boksen er et symbol på klasserommet. Når det puttes ulike ressurser inn i boksen (for eksempel lærere, ledelse og diverse utstyr) forventer samfunnet at det skal komme ut kunnskapsrike og kompetente elever, men ingen stiller spørsmål ved hva som egentlig skjer inni boksen. Black & Wiliam peker her på hva som bør skje i klasserommet for å øke elevenes læringsutbytte. De mener at all undervisning må implementere formativ vurdering, og i den forbindelse trekkes blant annet egenvurdering inn: «For formative assessment to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purposes of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve» (1998b: 11). Egenvurdering er altså en viktig faktor i den formative vurderingen som igjen skal bidra til å øke elevenes kompetanse. Forfatterne understreker dessuten i begynnelsen av skrevet at formativ vurdering ikke bare handler om aktivitet utført av læreren, men også om at elevene må vurdere seg selv og hverandre (1998b: 3, 9).

1.6.3 Topping

Keith Toppings artikkel, *Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility* (2003), setter søkelyset på tidligere forskning. Ifølge Topping er egen- og medelevvurdering ikke så nytt i undervisningssammenheng som mange tror. Han nevner en professor på universitetet i Glasgow som allerede på slutten av 1700-tallet var opptatt av medelevvurdering i skriveopplæringen. Ellers er de fleste studiene han henviser til fra 1980-, 1990- og 2000-tallet, og resultatene er ikke entydige. Noen studier kan ikke vise til en positiv læringseffekt, mens andre gjør det.

I denne artikkelen diskuteres også reliabiliteten og validiteten ved egen- og medelevvurdering. Enkelte studier viser at begge typer elevmedvirkning kan gi god læringseffekt, men Topping oppsummerer med at vurdering av medelever gir større utbytte enn det å vurdere seg selv, og dette kommer særlig godt frem i forhold til skriving. Elever har en tendens til å vurdere seg selv enten for strengt eller for mildt, mens når de vurderer hverandre, stemmer tilbakemeldingene mer med lærerens. Han presiserer imidlertid at lærerens vurderinger ofte heller ikke holder mål, og at elevers vurdering av hverandre kan være minst like god som lærerens: «The reliability and validity of assessments by professional teachers is often low. The reliability and validity of self-assessment tends to be a little lower and more variable, while the reliability and validity of peer assessments tends to be as high or higher» (2003: 77).

Forskningen på medelevvurdering på lavere utdanningsnivå (det skilles noe mellom skoler og høyere utdanning) har ofte fokusert mer på læringseffekten enn reliabiliteten og validiteten. Noen forskere mener at selve utviklingsprosessen er viktigere enn at vurderingen er i samsvar med profesjonell vurdering.

1.6.4 Hattie & Timperley

John Hattie og Helen Timperley gav i 2007 ut artikkelen *The Power of Feedback*. De hevder at tilbakemelding er alfa-omega for læring, men ikke all tilbakemelding er god tilbakemelding. Effektiv tilbakemelding må, ifølge Hattie & Timperley, besvare tre hovedspørsmål (2007: 86):

- «Where am I going?» (Hva er målene?)
- «How am I going?» (Hva må eleven øve på for å nå målene?)
- «Where to next?» (Hvilke aktiviteter må eleven utføre for å nå målene?)

Disse spørsmålene relateres henholdsvis til begrepene «feed up», «feed back» og «feed forward» (ibid.). God tilbakemelding er dessuten avhengig av hvilket nivå den blir gitt på, og forfatterne opererer med fire ulike nivå (2007: 90):

- 1) Produkt
- 2) Prosess
- 3) Selvregulering
- 4) Person

Tilbakemeldingen på det første nivået sier noe om selve oppgaven eller arbeidet eleven har utført, men den er kun effektiv hvis den senere kan påvirke læringsprosessen og/eller elevens selvreguleringsevne. Den andre tilbakemeldingstypen berører læringsprosessen og peker ikke konkret på hva som mangler eller er irrelevant i oppgaven, men den ber for eksempel eleven skrive om hele avsnittet for å få frem et poeng. Tilbakemeldingen på nivå tre ber eleven i større grad tenke selv. Han kan for eksempel få beskjed om å sjekke alle temasetningene sine i en tekst for å se om de fungerer godt. Ifølge forfatteren er tilbakemelding på nivå to og tre den mest effektive. Tilbakemelding på nivå fire går på eleven som person og er den minst effektive. Å for eksempel si at eleven er flink eller at han har jobbet hardt sier ingenting om hva han må gjøre for å forbedre teksten sin. For at elevene skal få maksimalt utbytte av undervisningen, understreker dessuten Hattie & Timperley, slik som Black & Wiliam, at det må legges til rette for medelev- og egenvurdering (2007: 104).

1.6.5 Dysthe

Selv om Olga Dysthes bok *Ord på nye spor* (1993) ikke er basert på forskning, velger jeg å fremheve den fordi den er en god *Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Boka kom ut første gang i 1987, og var beregnet for lærerstudenter. Den tar utgangspunkt i Dysthes egne observasjoner fra amerikanske klasserom og erfaringer fra videregående skole i Norge. I denne andre utgaven fra 1993 har også Mari-Ann Igland bidratt. Boka tar først og fremst for seg prosess-skriving som metode i skriveopplæringen, og denne metoden medfører at elever blir involvert i vurdering av sine egne og medelevers tekster. Dysthe skriver om selvrespons og elevrespons. Begge typer respons mener hun skal øke elevens bevissthet rundt og ansvar for sitt eget arbeid. Forfatteren peker også på at skriving er et viktig redskap for læring i alle fag, ikke bare i norskfaget, og her foregriper hun kjernen i den nye læreplanen. I Kunnskapsløftet (2006) står skriving i alle fag sentralt. Det viktigste med den prosessorienterte skrivingen er ikke nødvendigvis produktet, men det man erfarer gjennom skriveprosessen. Disse erfaringene vil eleven trolig dra nytte av i alle fag.

1.6.6 Hoel

Torlaug Løkenstgard Hoels bok *Skrive og samtale. Responsgrupper og læringsfellesskap* (2000) har både en teoretisk og en praktisk tilnærming til det å jobbe i responsgrupper. Boka er i hovedsak basert på doktorgradsavhandlingen hennes fra 1995: *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Hun gir oss nærmest en «oppskrift» på hvordan man bør gå frem ved etablering av responsgrupper og peker også på flere fallgruver. For å lykkes med responsgrupper er det viktig å forberede elevene godt ved å ta små skritt av gangen. Hun understreker at slike skrivegrupper fungerer best hvis miljøet i klassen er godt. Derfor er det viktig å kontinuerlig jobbe med klasseromskulturen. I begynnelsen er det også en fordel å styre prosessen med såkalte responsark, dvs en liste med punkt som elevene kan fokusere på i responssamtalen (se kap. 2). De fleste elevene som var med i Hoels forskningsprosjekt, var fornøyde med utbyttet. Da hadde de fulgt opplegget hennes i tre år, fra første til tredje klasse på vidaregåande skole.

2 Teoretisk fundament

Elevmedvirkning i vurderingen har kommet i kjølvannet av den sosiokulturelle læringsteorien, så derfor finner jeg det nødvendig å starte med en kort klargjøring av denne. Black & Wiliam (1998a: 47) snakker om et paradigmeskifte fra summativ til formativ vurdering (se 2.2), og denne overgangen kan sees i sammenheng med en endring i synet på læring. Forandringen innebærer i hovedsak et mer holistisk perspektiv på opplæringen der blant annet livet utenfor skolen er av større betydning (Boud 1995: 39). Tittelen på denne oppgaven avspeiler nettopp dette nye læringssynet.

2.1 Den sosiokulturelle læringsteorien

Det sosiokulturelle synet på læring avspeiles i Kunnskapsløftet (Dysthe 2007a: 207). Vi kan riktignok fremdeles finne spor av den behavioristiske og konstruktivistiske tradisjonen, men spesielt læreplanens fokus på de fem grunnleggende ferdighetene (LK06: 39) som skal gjelde på tvers av fag, er i samsvar med den sosiokulturelle teorien (Dysthe 2007a: 207.) Her legges det vekt på at læring ikke skjer alene, men i interaksjon med andre. Læring er avhengig av både individets kognitive utvikling og samfunnet rundt. Ifølge Vygotsky er kulturen og det sosiale en forutsetning for individuell læring (Dysthe & Igland 2001: 76). En elev kan ikke sitte alene i et rom og lære. Han er avhengig av samhandling med samfunnet rundt seg, det være seg bøker, PC, medelever eller læreren. Slike støttespillere mener Vygotsky er avgjørende for at eleven skal komme videre i læringsprosessen. Han må ha noe å bryne seg på for å kunne nå *den nærmeste utviklingssonen*. Begrepet innebærer at en må finne ut hva eleven kan mestre med hjelp, for «Det barnet kan gjere med assistanse no, vil det seinare vere i stand til å gjere åleine» (Dysthe & Igland 2001: 78). Det barnet eller eleven kan klare på egenhånd er altså ikke det viktigste målet, for når han har nådd et mål, må han jo bestrebe seg på å gå videre. Denne assistansen som eleven trenger, blir ofte omtalt som *stillasbygging* (ibid.: 79). I denne metaforen ligger forestillingen om at læreren eller eventuelt andre er en viktig støtte for eleven inntil han er i stand til å mestre de oppsatte målene på egenhånd. «Når læringen har skjedd, vil ikke stillasene lenger være nødvendige» (Fjørtoft 2009: 22).

Læreplanen legger vekt på «felles forståelse» (LK06: 14) og «Det samarbeidende menneske» (ibid.:16), og disse frasene avslører en tro på at læring ikke skjer i et tomrom, men i et kulturelt fellesskap. Dette nye synet på læring, vil også medføre nye vurderingsmetoder. «Frå

eit sosiokulturelt perspektiv er det eit sentralt poeng at elevane ikkje berre er *objekt* for vurdering, men at dei blir *deltakarar* i ulike sider ved vurdering» (Dysthe 2009: 37). Denne tolkningen innebærer i praksis egenvurdering (se 2.3.2) og medelevvurdering (se 2.3.3).

2.2 Vurderingsbegrepene

Uttrykkene formativ- og summativ vurdering kommer fra den engelskspråklige faglitteraturen (blant annet Black & Wiliam 1998, Boud 1995, Harlen 2008 og Clarke 2008), og ifølge Popham (2008: 4) ble disse begrepene første gang brukt av Bloom i forbindelse med elevvurdering i 1969.

2.2.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering skjer når elevene blir vurdert eller bedømt for et ferdig produkt. I denne undersøkelsen har egenvurderingen vært summativ fordi elevene ble bedt om å sette karakter på den ferdigskrevne teksten sin.

Vurdering AV læring

Ved summativ vurdering skal summen av elevens kunnskaper og ferdigheter vurderes, og denne tilbakemeldingsformen blir også kalt *assessment OF learning* på engelsk (Clarke 2008: 9) og *vurdering AV læring* på norsk (Fjørtoft 2009: 37). Vurderingen skal si noe om hva eleven har fått ut **av** læringsprosessen, og produktet er gjenstand for vurdering. Læreren skal gi tilbakemelding på om kompetansemålene er nådd og vanligvis sette en karakter på elevens prestasjon (ikke i barneskolen). Summativ vurdering kan være karakteren på en enkeltprøve, en terminkarakter eller en standpunktkarakter (Engh mfl. 2007: 29). Ved en enkeltprøve måles ett eller flere kompetansemål, en terminkarakter måler flere kompetansemål og sier noe om hvor eleven står etter en hel termin (vanligvis pr halvår), mens en standpunktkarakter måler hvor man står i forhold til alle kompetansemålene i et avsluttende fag (for eksempel karakteren i andre fremmedspråk etter VG2 eller norskkarakteren etter VG3).

Kunnskapsdepartementet bruker begrepet *sluttvurdering* om standpunktvurdering og eksamen i grunnskolen og den videregående skolen (Opplæringsloven § 3-17).

Formell vurdering

Den summative vurderingen blir også omtalt som *formell vurdering* (Dysthe 2007b: 135 og Skaalvik & Skaalvik 2005: 199-200) fordi den ofte skal benyttes i formelle situasjoner og har en ekstern funksjon. Hensikten er ikke bare å informere eleven om hvor han befinner seg faglig, men også foreldre, høyere utdanningsinstitusjoner eller arbeidsgivere har krav på å vite noe om elevens læringsresultater (Matthiesen 2007: 48 og Clarke 2008: 13). Dette gjør at denne type vurdering blir risikofylt for eleven fordi den også fungerer som et sorteringsmiddel (Matthiesen 2007: 48- 49). Du blir sortert etter de karakterene du har klart å oppnå når du for eksempel skal søke høyere utdanning, og da løper man en risiko for at man ikke kommer inn der man ønsker. Slik kan den summative vurderingen ha innvirkning på «status og andre goder senere i livet» (Skaalvik & Skaalvik 2005: 127).

2.2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering er vurdering eller tilbakemelding som skal hjelpe elevene videre i læreprosessen. Medelevvurderingen har i denne undersøkelsen vært formativ. Elevene skulle ikke sette karakter på hverandres tekster, men gi råd underveis i skriveprosessen.

Vurdering FOR læring

Ordet *formative* kan oversettes med formende, dannende eller grunnleggende (engelsk ordbok 2002). Det er med andre ord en vurderingsform som skal forme eleven og legge grunnlaget **for** videre læring. Det engelske begrepet *assessment FOR learning* (Clarke 2008: 9), oversatt til norsk med *vurdering FOR læring* (Fjørtoft 2009: 37), støtter opp om denne forståelsen. Eleven trenger ikke bare informasjon om hva han har oppnådd (summativ vurdering), men han trenger også å vite hva han må gjøre for å forbedre seg. Videre trenger eleven å vite hvordan han skal jobbe for å nå neste læringsmål, og dette kaller Clarke for *assessment AS learning* (2008: 9), og Hattie & Timperley for *feed forward* (2007: 86).

Som nevnt i innledningen (1.6.4) må effektiv tilbakemelding, ifølge Hattie & Timperley, inneholde både *feed up*, *feed back* og *feed forward*. Det første innebærer å klargjøre målene for eleven, det andre å informere om hva som gjenstår for å nå målene og det tredje skal, som nevnt ovenfor, opplyse om aktuelle læringsaktiviteter. Det nærmeste en kommer disse uttrykkene på norsk må være *tilbakemelding* og *fremovermelding*, men disse begrepene skiller i hovedsak mellom summativ og formativ vurdering (Smith 2009: 30-31). Tilbakemeldingen

har tradisjonelt fokusert på læring som allerede har funnet sted og ofte pekt på hva eleven ikke har fått til, i stedet for å peke på fremtidig utvikling (Engh mfl. 2007: 62). En fremovermelding omfatter både feed back og feed forward og fokuserer på fremtidig læring.

Underveisvurdering med og uten karakter

Den formative vurderingen blir på norsk også omtalt som *underveisvurdering* (Slemmen 2010: 60 og Engh mfl. 2007: 29). Det er en vurdering underveis i arbeidsprosessen som skal hjelpe eleven til å nå målene. Den skiller seg fra sluttvurderingen (se 2.2.1) som skal vurdere resultatet etter at arbeidsprosessen er avsluttet. Ifølge forskriften til Opplæringsloven (§ 3.3), kan underveisvurderingen gis både med og uten karakter. Slik blir underveisvurderingen både formativ og summativ (Engh mfl. 2007: 29-30). Slemmen påpeker at formativ vurdering er det samme som underveisvurdering, men at summativ vurdering ikke kan sidestilles med sluttvurdering (2010: 60). Summativ vurdering kan nemlig være en del av underveisvurderingen for å kartlegge hva eleven faktisk har lært på et visst tidspunkt. Hertzbergs skille mellom diagnostisering og veiledning synes jeg kan forklare forbindelsen mellom underveisvurdering og summativ vurdering (1994: 20). For å kunne veilede elevene i en læringsprosess, må man nødvendigvis ha innsikt i, eller diagnostisere, hvor langt elevene har kommet i sin læring. Slik kan læreren bedre tilrettelegge for fremtidig læring. Underveisvurderingen blir da både vurdering for læring og vurdering av læring, mens sluttvurdering kun blir vurdering av læring (Slemmen 2010: 62).

Undersøkelser viser imidlertid at vurdering med karakter medfører at elevene ikke bryr seg noe særlig om kommentarene som læreren gir. De er mest opptatte av karakteren (Black & Wiliam 1998b: 12, Hattie & Timperley 2007: 92 og Dysthe & Hertzberg 2009: 38). Da mister underveisvurderingen sin funksjon, for det er jo kommentarene som skal drive læringen fremover. De sier noe om hva eleven må jobbe videre med. Karakteren sier ingenting om fremdriften. Den bare stadfester hvor eleven befinner seg faglig på et gitt tidspunkt. Lauvås påpeker at det er viktig med en «summativfri sone» (2007: 59) i en læringsprosess.

Uformell vurdering

I motsetning til den summative vurderingen, er den formative vurderingen *uformell*. Den er ment å være læringsstøttende og skal vise elevene hva de skal arbeide med og hvordan de skal gå frem (jf. feed back og feed forward). Den er i utgangspunktet risikoløs fordi den ikke får «innvirkning på goder som inntak til utdanning, adgang til attraktive studier og yrker»

(Matthiesen 2007: 49). Slik får selve innlæringsprosessen større fokus, og dette vil etter hvert heve læringsresultatene (Black & Wiliam 1998b: 3).

Dialog

For å hjelpe noen videre i en læringsprosess må man være i dialog med vedkommende, enten muntlig eller skriftlig. Helle snakker om monologisk og dialogisk tilbakemelding (2007: 27). Monologisk tilbakemelding kan være en skriftlig kommentar, men den støtter ikke opp om læring på samme måte som en samtale ansikt til ansikt fordi den ikke gir rom for umiddelbar respons. Ved å prate direkte med eleven om arbeidet, vil elev og lærer i fellesskap kunne både oppklare eventuelle misforståelser og avklare videre progresjon. Dette bekreftes også i Hoels studier av responsgrupper. En av informantene hennes uttrykte følgende: «*Hadde jeg ikke spurt hva de mente med det de hadde skrevet på utkastet mitt, og hadde vi ikke snakket om dette, hadde jeg ikke hatt noe nytte av responsen*» (2000: 236). Denne kommentaren viser at undervisvurdering bør gi muligheter til samtale og meningsutveksling (Matthiesen 2007: 54). I en læringsprosess er det, ifølge Dysthe, ikke bare viktig å være i dialog med læreren, men også med medelever. Hun snakker om ulike «dialogiske relasjoner i klasserommet» (2008: 61). Disse innebærer blant annet dialog eller interaksjon elevene imellom. I Hoels studier kommer det frem i noen av elevenes logger at «berre det å kunne få *snakke* bidrar til å hjelpe dei vidare i tankeutviklinga.» (2000: 169). Da er det tydeligvis ikke så viktig at det ikke er læreren de snakker med underveis i skrivingen. Det essensielle er å kunne få lufte tankene sine for andre og møte mottakerens spontane reaksjon.

Summativ versus formativ vurdering

Forskjellen på summativ og formativ vurdering illustreres godt i følgende sitat av Fjørtoft: «Formativ vurdering er når læreren fungerer som trener – summativ vurdering er når læreren fungerer som dommer (vanlig uttrykk blant engelskspråklige lærere)» (2009: 38). Slemmen hevder at den store forskjellen på de to vurderingsformene er om eleven er aktiv eller passiv. En formativ vurderingskultur gjenkjennes ved elevaktivitet, og «Dette omtales som *elevmedvirkning* i Kunnskapsløftet» (Slemmen 2010: 65).

2.3 Elevmedvirkning

Læreplanen fremhever elevmedvirkning gjennom hele læreprosessen: «Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen [...]» (LK06: 33). Her vil jeg først ta for meg motiv for fokuset på elevmedvirkning generelt, og deretter vil jeg belyse egenvurdering og medelevvurdering spesielt. Til slutt i denne delen vil jeg sette elevmedvirkningen i sammenheng med lærerens arbeidsbyrde.

2.3.1 Motiv for fokus på elevmedvirkning

Livslang læring

Begrepet *livslang læring* er brukt av mange (Black & Wiliam 1998a: 19, Yorke 2001: 120, Falchikov 2007: 140, Tan 2007: 114, Boud 1995: 49, Clarke 2008: 8 og Engh 2007: 109) og er nesten blitt et valgspråk i forbindelse med fokuset på elevmedvirkning og formativ vurdering. Det er viktig at skolen gir elevene kunnskaper og ferdigheter som er overførbare til yrkeslivet (Clarke 2008: 7-8), og det er dette motivet som gjenspeiles i denne oppgavens tittel. Hanna mener at elevmedvirkning i vurderingen vil gjøre elevene mer bevisste i forhold til sitt eget arbeid, og denne egenskapen er viktig å øve opp «før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev» (se 6.1.4). Siden samfunnet er i kontinuerlig forandring, kan det være vanskelig å vite hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene kan få bruk for i fremtiden. «Opplæringen skal [...] gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt» (LK06: 3). Derfor er et av utdanningens viktigste mål å utstyre eleven med en selvregulerende evne som gjør han i stand til å utdanne seg selv (Bandura 1997: 174). Ifølge Slemmen dreier selvregulert læring seg om «[...] hvorvidt elevene selv klarer å regulere sin egen motivasjon, konsentrasjon og forståelse» (2010: 121). Hvis vi gir elevene muligheten til å ha innvirkning på undervisningens ulike faser, vil de bli bedre rustet til å tilegne seg kunnskap på egenhånd (Slemmen 2010: 175).

Motivasjon

Lederen i Elevorganisasjonen, Andreas Borud, mener at det ikke blir lagt nok vekt på å motivere elevene i videregående skole. Han hevder at mer elevmedvirkning i undervisningen vil kunne bøte på den lave motivasjonen mange elever har (Aftenposten 2011: 4). Studier bekrefter at det er sammenheng mellom motivasjon og elevmedvirkning (Thuen & Bru 2000 og Sanderorth 2002).

Det snakkes om tre typer motivasjon; indre motivasjon, ytre motivasjon og pliktfølelse (Smith 2009: 26-27 og Skaalvik & Skaalvik 2005: 143). Indre motivasjon finner vi hos elever som jobber med et fag fordi de har lyst til å lære noe om temaet. De har en interesse for akkurat det de holder på meg og bryr seg ikke om ytre belønning i form av karakterer eller ros fra læreren eller foreldrene. Andre elever er mest opptatte av nettopp å få en god karakter eller å tilfredsstille lærerens og foreldrenes ønsker. Disse har en ytre motivasjon. De er egentlig ikke interesserte i faget, men jobber likevel fordi de bryr seg om konsekvensene. De vet godt at dårlige skolerresultater kan medføre utestengning av fremtidige goder (Smith 2009: 27, henviser til Ryan og Deci 2000). Forskning viser at ytre belønning (for eksempel penger, priser og karakterer) kan gå på bekostning av den indre motivasjonen (Slemmen 2010: 70). Den tredje formen for motivasjon er pliktfølelsen. Disse elevene gjør en innsats på skolen fordi de rett og slett er ordentlige og pliktoppfyllende. De har lært at ting må gjøres selv om det ikke alltid er interessant eller lystbetont.

Hos mange elever kan ikke noen av de nevnte motivasjonsfaktorene spores (Smith 2009: 27). Dysthe ble i sine klasseromsstudier fra både Norge og USA overrasket over hvor mange elever det var som rett og slett hadde meldt seg ut av undervisningen (2008: 221). Smith hevder at den største utfordringen for lærerne er å hankses med de elevene som overhodet ikke er interesserte i hva som foregår i klasserommet (2009: 27).

Sjansen for at elever går fra null motivasjon til ytre motivasjon eller fra å være ytre motivert til å bli indre motivert er imidlertid større hvis de får delta aktivt i læringsprosessen. Elevmedvirkning forutsetter for øvrig et trygt læringsmiljø (Smith 2009: 26). «En lærer som greier å skape en trygg atmosfære i klasserommet [...], øker samtidig sannsynligheten for at elevene blir motiverte for det faglige arbeidet i skolen» (Skaalvik & Skaalvik 2005: 140-141). For å hjelpe elevene inn i en god læringssirkel, bør læreren dessuten fokusere mer på elevenes læring enn sin egen undervisning (Dam 2007: 175). Ved å dra elevene aktivt med i læreprosessen, vil de få bedre forståelse av hvordan akkurat de lærer. Denne nye innsikten vil øke selvfølelsen som senere vil gjøre elevene bedre rustet til å vurdere seg selv og sin læreprosess. Til syvende og sist vil denne utviklingen resultere i større engasjement og interesse for skolearbeidet (ibid.). Etter en slik engasjerende læreprosess, er det muligheter for at noen elever fatter genuin interesse for det faglige innholdet, og slik kan ytre motivasjon være med på å vekke den indre motivasjonen (Smith 2007: 102). Det er ofte slik at interessen for et fag eller tema øker, jo mer man vet og kan (Johannessen mfl. 2005: 66). Elever som

opplever at interessen for faget endrer seg på denne måten, har «utviklet motivasjon for læring» (Smith 2009: 26).

2.3.2 Egenvurdering

Hattie har undersøkt ulike faktorer som kan påvirke læring i større eller mindre grad, og gradene har han oppgitt effektstørrelser. Hans metaanalyser viser at egenvurdering når toppen av måleskalaen når det gjelder læringseffekt (2009: 44).

Egenvurderingens funksjon

Egenvurderingen skal sikre kvaliteten på tilbakemeldingen eleven får underveis av læreren. Når eleven selv er klar over sine styrker og svakheter, blir det lettere for læreren å ta utgangspunkt i elevens ståsted når hun skal veilede eleven videre i læreprosessen. Tan forklarer det på denne måten: « [...], self-assessment plays the critical role of ensuring that feedback given in formative assessment is not unduly dominated by the teachers' view» (2007: 123). Hattie kaller dette «visible teaching and visible learning» (2009: 22).

Egenvurderingen kan gi informasjon ikke bare om hva eleven har forstått, men den kan også si noe om lærerens undervisning. Hvis elevene ikke har fått med seg det vesentlige om et gitt tema, må læreren være villig til å justere undervisningen sin etter elevenes behov (William 2008a: 123). Ifølge Hattie er det altså ikke bare eleven som skal være mottakelig for læring, men også læreren: «The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes» (2009: 25).

Det er viktig å være klar over at ikke alle måter å drive egenvurdering på er like gode. Tan snakker om tre ulike nivåer; lærerstyrt, programstyrt og fremtidsstyrt egenvurdering (2007: 117- 120).

Lærerstyrt egenvurdering

Lærerstyrt egenvurdering kjennetegnes av at studentene eller elevene vurderer seg selv slik de tror læreren forventer. Her foreligger ingen eksplisitte vurderingskriterier, men bare lærerens implisitte krav. Mange lærere sitter med såkalt taus kunnskap (Dysthe 2008: 51 og Fjørtoft 2009: 114). De flyter på erfaring og kjenner igjen et godt arbeid når de ser det, men finner det vanskelig å peke på konkrete kriterier (Boud 1995: 194). Slik blir det så og si umulig for elevene å vite hva de skal se etter, og egenvurderingen blir bare en

likksomvurdering som ikke får noen følger for deres videre læring. «En forutsetning for at elever skal forstå kriteriene, er at de uttrykkes eksplisitt» (Tveit 2007: 296).

Programstyrt egenvurdering

Den programstyrte egenvurderingen tar utgangspunkt i læreplanmålene i faget. Her finnes det kollektive kriterier som elevene kan måle seg opp mot (målrelaterte kriterier; Engh mfl. 2007: 26- 28 og Helle 2007: 25- 26), men faren er at elevene (og læreren!) blir mer opptatte av å nå målene enn å lære. Et godt eksempel på det er når elever gjør oppgaver uten egentlig å tenke på hva de skriver. Det viktigste for dem er å bli ferdige slik at de kan ta friminutt eller gå hjem (Fjørtoft 2009: 42). Verken den lærerstyrte eller den programstyrte egenvurderingen vil fremme livslang læring (Tan 2007: 117-120). Egenvurderingen blir i disse tilfellene mer en aktivitet for aktivitetens skyld enn en oppøving i ferdighet (ibid.: 124).

Fremtidsstyrt egenvurdering

Fremtidsstyrt egenvurdering er derimot i tråd med læreplanens intensjoner og en forutsetning for god formativ vurdering. Her skal ikke elevene bare kjenne til vurderingskriteriene, men de skal også være med på å diskutere og lage dem. Ifølge Boud og Topping er det to nøkkelelementer i all vurdering. Det første er at man må kjenne til og forstå kriteriene og målene. Det andre er at man må ha evne til å vurdere om kriteriene er brukt og i hvilken grad målene er nådd (Boud 1995: 11 og Topping 2003: 59). Å bedømme seg selv kan være krevende, særlig for utrente elever, men de vil ha større forutsetninger for å lykkes hvis de kjenner kriteriene godt. Det er som regel lettere å internalisere kriterier man selv har vært med på å utforme. Hvis man frarøver elever muligheten til å delta i planleggingen, går de glipp av en viktig del av læringsprosessen (Boud 1995: 12). En slik prosess vil åpne for refleksjon og selvstendig tankegang. «Development of reflective skills is an important feature of thoughtful and meaningful self assessment» (ibid.: 32).

Egenvurderingsskjema

For å hjelpe elevene i startfasen med å fokusere på kriterier, er det vanlig å utarbeide såkalte rubrikker (Fjørtoft 2009: 64) eller egenvurderingsskjema (Boud 102-110). I teorien bør ikke alle elever bruke de samme skjemaene (Helle 2007: 156). Hovedhensikten med egenvurdering er jo at det skal tas hensyn til elevens ståsted, og det er neppe likt for alle, men i en hektisk skolehverdag er ikke dette alltid like lett å få til. Boud er mer opptatt av at ikke

lærere skal «arve» vurderingsskjemaer av hverandre (1995: 179). Han mener det er viktig at de er tilpasset hvert enkelt (universitets-)kurs, og da må lærerne utarbeide sine egne kriterier.

En må imidlertid passe på at slik «skjemabasert egenvurdering» (Helle 2007: 159) ikke svekker opplevelsen av læring. Både Viddal (2006: 222) og Fjørtoft (2009: 89) ser for seg at resultatet kan bli en instrumentalistisk skole der læreren ikke ser eleven fordi hun er mest opptatt av å fylle ut rubrikker og vurderingsark. Helle mener at skjemaene i så fall må suppleres med dialog (2007: 161). Som nevnt tidligere er dialogen grunnleggende i den formative vurderingen. «Læringsrettet vurdering kan ikke skje uten at lærerens oppfatning *møter* elevens oppfatning» (ibid.: 160). Og dette møtet danner grunnlaget for stillasbyggingen (Dysthe 2008: 55) som er avgjørende for elevens videre utvikling. Fjørtoft beroliger skjemakritikerne med at vurderingsrubrikker er en internasjonal standard som ikke har til hensikt å gjøre elevene til ureflekterte nikkedukker (2009: 89). De er tvert imot ment som et hjelpemiddel til å gjøre elevene selvgående. På lang sikt er det meningen at elevene skal klare seg uten rubrikker og skjemaer. «Stillaser blir jo fjernet når en bygning står innflyttingsklar» (Fjørtoft 2009: 85).

Egenvurdering med karakter

Egenvurdering kan foregå med og uten karakter. Den kvalitative forskningen (uten karakter) sier noe om prosessen, mens den kvantitative metoden (med karakter) måler egenvurderingens reliabilitet (Boud & Falchikov 1995: 156-157). Ved bruk av karakterer i egenvurderingen, blir det enklere å se korrelasjonen mellom elevenes reelle prestasjoner og deres faglige egenvurdering.

Mange av studiene av egenvurdering med karakter har imidlertid lav reliabilitet og validitet (Boud & Falchikov 1995: 157-158), og resultatene av forskningen er sprikende (Topping 2003: 61). Det kommer likevel frem noen tendenser. Boud & Falchikov viser blant annet til følgende funn fra høyere utdanning (1995: 159- 165):

- Mange studenter setter for god karakter på seg selv
- Flinke studenter har en tendens til å undervurdere sin egen prestasjon
- Svake studenter har en tendens til å overvurdere sin egen prestasjon
- Viderekomne studenter har en tendens til enten å bli flinkere til å treffe den riktige karakteren eller å begynne å undervurdere seg

I tillegg refererer Topping til en undersøkelse fra 1961 (Gaier) der studenter over og under gjennomsnittet var flinkere til å vurdere seg selv enn gjennomsnittsstudenten (2003: 61). Senere studier har dessuten vist at elevers eller studenters ferdigheter i å vurdere seg selv blir bedre over tid, mens andre studier viser det motsatte (ibid.).

Det fremholdes dog at selve utviklingsprosessen er viktigere enn at elevens vurdering stemmer med lærerens (Topping 2003: 60 og Boud & Falchikov 1995: 157). Davis & Rands undersøkelse fra 1980 viser at studenter som har vært involvert i egenvurdering verken gjør det bedre eller dårligere enn de som ikke har fått dette tilbudet, men det kom likevel frem en signifikant forskjell mellom test- og kontrollgruppa. De studentene som hadde jobbet med egenvurdering underveis i studiet, så på gruppearbeid som nyttig og var generelt mer fornøyde med det studiet de hadde fulgt (Davis & Rand 2001: 209-210). Det viktigste må være at elever blir motiverte til å jobbe slik at det akademiske resultatet på litt lengre sikt blir så bra som mulig ut ifra den enkeltes forutsetninger og at de blir selvstendige individer som tar bevisste valg. Dysthe & Hertzberg uttrykker det slik: «Det handler ikke primært om forbedring av den enkeltes prestasjon på kort sikt, men om å sette individet i stand til å vurdere seg selv, utvikle «autonomi» og «selvregulering»» (2009: 36).

2.3.3 Medelevvurdering

En viktig hensikt med medelevvurdering er å styrke egenvurderingsevnen (Boud 1995: 201). Ved å vurdere andres prestasjoner, blir man ofte mer bevisst sine egne ferdigheter. Black & Wiliam viser til studier som bekrefter at det er effektivt for egen læring å gi hjelp til andre (1998a: 45). Samtidig blir elevene aktive i læringsprosessen. Dysthe & Hertzberg refererer til Rijlaarsdam som stadfester denne sammenhengen: ««Peer respons» hjelper skriveren til å bli klar over sitt eget prosjekt, og ikke minst bidrar den til å etablere et sosiokulturelt læringsmiljø hvor elevene blir deltakere i læringsprosessen» (2009: 41).

Dessuten er det viktig at elevene trenes i å vurdere hverandre fordi denne ferdigheten også er nødvendig i arbeidslivet: «All of us may expect to be peer assessor and peer assessee at different times and in different contexts» (Topping 2003: 57). I mange yrker må man også skrive tekster sammen (Dysthe mfl. 2010: 145). Da er det en fordel å ha fått opplæring i både egen- og hverandrevurdering.

POS

Den vanligste måten å vurdere medelevers tekster på er å jobbe i responsgrupper. En responsgruppe er en skrivegruppe (Dysthe 1993: 162) der elever skal gi tilbakemelding på hverandres tekster. Bruk av slike grupper kan knyttes til den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) som kom til Norge fra USA på midten av 1980-tallet (Dysthe 1993: 61 og Hoel 2000: 15). Skrivning ble sett på som en prosess som kunne deles inn i flere faser, og i noen av fasene, idéfasen og responsfasen, skulle elevene samarbeide. Det er usikkert hvor POS står i den videregående skolen i dag, men mine egne erfaringer som norsklærer gjennom 15 år ved tre forskjellige skoler, sier meg at denne skrivepedagogikken sjelden er i bruk. Det finnes imidlertid en undersøkelse fra 1997. Da utgav Grøtan en hovedfagsoppgave som undersøkte brukshyppigheten av den prosessorienterte skrivepedagogikken i 61 videregående skoler. Hun har delt POS inn i sju faser der responsgrupper er én av fasene. Resultatene hennes viser at 59% av norsklærerne brukte responsgrupper, 18% hadde høy brukshyppighet og 24% av lærerne var moderate brukere (1997: 172-173). Over halvparten av norsklærerne brukte altså responsgrupper i større eller mindre grad ti år etter innføringen. I forbindelse med den nye læreplanens kompetansemål om vurdering av andres og egne tekster (se 1.3), ser det ut til at denne skrivepedagogikken har fått fornyet aktualitet.

Leserfokusert respons

Hoel opererer med tre ulike responsfokus (2000: 117-119). Den *leserfokuserte responsen* tar utgangspunkt i leserens reaksjon. Dette er den enkleste formen for respons fordi den ikke krever faglig kompetanse. Hvem som helst kan si noe om sitt eget inntrykk av en tekst. Slik kan man selvfølgelig risikere at responsen ikke er relevant, men den kan likevel åpne for diskusjon som kan bidra til nyttig refleksjon. Respons er ikke bare konkret tilbakemelding, men det kan også innebære lytting til hverandres tekster eller diskusjon rundt temaet (Dysthe 1993: 144-145). I denne undersøkelsen styrte jeg elevene til først å gi slik leserfokusert respons, og den skulle bare være positiv. I følge grunnmodellen for responsgivning er det alltid viktig å peke på hva som er positivt i en tekst først (Hoel 2000: 119-120). Positiv tilbakemelding kan være med på å modifisere senere negativ eller konstruktiv tilbakemelding (Topping 2003: 67).

Kriteriefokusert respons

Kriteriefokusert respons krever noe mer faglig innsikt hos leseren eller responsgiveren. Her er tilbakemeldingen rettet mot selve teksten og hva som forventes av den. Dette kan oppleves som vanskelig fordi elevene ikke kjenner tekstkriteriene og normene godt nok. I en overgangsperiode anbefales det å bruke responsark (2000: 228-229). Her får elevene presentert kriterier som de skal fokusere på under responsen. Et slikt støtteark kan være rettet mot det globale eller det lokale nivået i teksten, og det viser seg å ha flere fordeler. For det første hjelper det elevene å oppdage sterke og svake sider ved en tekst. For det andre bidrar responsarket til at elevene i responsgruppa i større grad holder seg til saken. Det blir ikke så mye utenomstakk fordi de har en liste å følge. For det tredje kan det gjøre det enklere å forholde seg til de andre i gruppa. Hvis noen blir såret av tilbakemeldingen, så kan man legge ansvaret på responsarket som jo er lærerens «forlenga arm» (Hoel 2000: 228-229). For det fjerde kan arket hjelpe eleven med vurdering av sin egen tekst. Responsarket er ment å være et midlertidig stillas. Når elevene har fått responserfaring og er blitt trygge på hva som kan forventes av en tekst, kan de frigjøre seg fra stillaset.

Det er imidlertid en fare for formalisme med slik styrt respons. Hvis responsamtalen blir et rituale som går helt automatisk, er det stor sjanse for at det ikke blir lagt vekt på sider av teksten som en spontan leseropplevelse kan avdekke (Dysthe 1993: 180). Det kan også være en fare for at styrt respons kan gå utover eleven eller mottakeren (Viddal 2006: 222). Det er lite sannsynlig at responsarket treffer den enkelte elevs nære utviklingssone. Da blir det i så fall viktig at elevene selv er med på å identifisere og utforme kriteriene slik at de får et eierskap til dem (Falchikov 2007: 136). Topping viser til en undersøkelse, foretatt av Falchikov, der elever som ble satt til og diskutere vurderingskriteriene ikke bare fikk større læringsutbytte, men de ble også flinkere til å tenke kritisk og strukturere seg selv (2003: 73).

Skriverfokusert respons

Den tredje formen for respons kaller Hoel *skriverfokusert respons*. Den retter seg mot skriveren og er den vanskeligste formen for tilbakemelding. Den bør peke på skriverens videre utvikling, og den innsikten er det som regel læreren som har, men Hoel har erfaring med at flinke elever også er i stand til å gi denne type respons (2000: 119). I min undersøkelse var det svært få som hadde gitt skriverfokusert respons, og det er ikke så underlig. Denne type

respons forutsetter kjennskap til medelevens nære utviklingssone (ibid.), og det kan man ikke forvente at elever har.

Auditiv respons

I forbindelse med medelevvurdering og responsgrupper brukes det noen flere begreper som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Ved *auditiv respons* (Hoel 2000: 233-236) leser gruppemedlemmene opp teksten sin for resten av gruppa, gjerne to ganger. Fordelen er at teksten blir lest slik forfatteren selv ønsker. Hvis han vil legge trykket på bestemte steder, vil det hjelpe tilhørerne til å tolke teksten i den retningen skribenten vil. Tilhørerne skal gi muntlig, uforberedt respons. Ulempen med slik spontan respons er at det kan være vanskelig å oppfatte eller huske alt som blir lest, og det blir ikke mye tid til refleksjon før man skal gi tilbakemelding.

Visuell respons

Ved *visuell respons* (Hoel 2000: 233-236) får responsgiveren mer tid til å tenke gjennom hva som skal kommenteres. Da sender elevene tekstene til hverandre (de fleste skoler har nå innført elev-PCer) på forhånd slik at de kan lese dem før de møtes i responsgruppa og forberede en skriftlig tilbakemelding. Selv om responsen også gis skriftlig, viser det seg at samtalen i skrivegruppa ikke er overflødig. Samtalen kan oppklare misforståelser og bidra til diskusjon og ytterligere innsikt. Hoel anbefaler også at elevene leser tekstene sine høyt selv om de har fått skriftlig tilbakemelding. Ved å lese teksten sin høyt, er det lettere å oppdage ting som skurrer. «Høgtlesinga innbyr til eit mottakarperspektiv på eigen tekst som er ei føresetnad for sjølvrespons og sjølvvurdering» (Hoel 2000: 236).

Vegg-til-vegg-respons

Vegg-til-vegg-respons (Hoel 2000: 239) omfatter tilbakemelding på hele teksten. Det er krevende for både responsgiver og mottaker fordi de begge må forholde seg til tekstens globale og lokale nivå samtidig. Gode skrivere har størst forutsetning for å mestre denne type respons. De kan lettere sjonglere mellom nivåene fordi de behersker godt grunnleggende skriveferdigheter som hører til på det lavere nivået. Svake skrivere som strever med syntaks, rettskriving og tegnsetting, vil måtte anstrenge seg mer for å fokusere på innhold og sjangerkrav i tillegg til basisferdighetene (Hoel 2000: 34-35).

2.3.4 Lærerenes arbeidsbyrde

Siste halvdel av problemstillingen min dreier seg blant annet om hva lærerne tenker om å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster (se 1.2), og da er det naturlig å se på sammenhengen mellom denne skrivepedagogikken og lærerens arbeidspress. I norskfaglige kretser har debatten det siste året nettopp dreid seg om den store arbeidsbyrden og vurderingspresset i norskfaget (Edsberg & Titlestad 2010: 9, Strømholm 2010: 46, Sannrud 2010: 74-75 og Nyheim 2010: 68). For mange lærere og elever innebærer den formative vurderingen med økt fokus på elevmedvirkning en ny måte å tenke undervisning og læring på, og omstillingen er en prosess som tar tid (Earl & Katz 2008: 98). I en travel skolehverdag er det mange lærere som føler at de har mer enn nok med å komme gjennom pensum eller læreplanmålene (Black & Wiliam 1998b: 18), og dette kan være en av grunnene til at den summative vurderingen har vært og fremdeles er dominerende både i skolen og i høyere utdanning (Engh 2007: 118, Lauvås 2007: 63-64, Black & Wiliam 1998b: 5-6 og Yorke 2001: 118).

Det hevdes imidlertid at elevmedvirkning i vurderingen kan avlaste læreren på litt lengre sikt (Leirvåg & Manglerød 2007: 148). Hartberg, prosjektleder ved Senter for Livslang Læring på Høgskolen i Lillehammer, fremholder at egen- og medelevvurdering kan redusere lærerens tidspress:

Dersom jevnlige vurderinger av elevenes måloppnåelse skal integreres i undervisningen, er det ikke mulig for læreren å følge opp mer enn en håndfull elever. For å lykkes med den læringsfremmende vurderingen er det derfor helt nødvendig å integrere egen- og hverandrevurdering (2011: 20).

Dette bekreftes av Black & Wiliam. De viser til to lærere som innførte egenvurdering fordi det var umulig for dem å følge opp hvert enkelt individ i en klasse på henimot 30 elever. Slik fikk de frigjort tid til andre viktige oppgaver (1998a: 19).

Den prosessorienterte skrivingen gir riktignok mer arbeid for læreren hvis læreren skal gi respons på alle førsteutkastene og deretter vurdere og sette karakter på sluttproduktet (Dysthe 1993: 156), men dette er ikke nødvendig hvis elevene øves opp i å gi respons til hverandre. Selv om elever ikke har erfaring og kunnskaper på lik linje med læreren, så får de bedre tid når de blir satt til å vurdere seg selv eller en medelev. Egen- og medelevvurderingen vil også forekomme umiddelbart og mye oftere enn det læreren har tid til. Disse faktorene kan

kompensere for at elevene ikke er så godt kvalifiserte (Topping 2003: 56). Det er påvist at elever som har jobbet sammen om skriving og bare fått respons fra medelever, har fått minst like bra resultater som de som bare fikk tilbakemelding fra læreren (ibid.: 70-71). Dessuten får elever som jobber i responsgrupper utviklet sine kognitive og metakognitive ferdigheter og forbedret sin sosiale kompetanse (Falchikov 2007: 132). Responsgrupper blir derfor mye mer enn bare nyttig tilbakemelding og fokus på produktet (Hertzberg 1994: 23-24). Selve prosessen viser seg å være vel så betydningsfull fordi den medfører kompetanse som elevene kan dra nytte av i flere fag og senere i arbeidslivet (se 2.3.1). Hoel uttrykker det på følgende måte: «Kompetanse er ein *prosess*, det er ikkje eit produkt. Den kompetansen ein elev går ut att med frå responsarbeidet, er ein annan enn den vedkommande gikk inn i responsarbeidet med» (2000: 101).

3 METODE

I denne studien har jeg benyttet meg av metodetriangulering. Triangulering kan enten dreie seg om ulike kvalitative metoder (Johannessen mfl. 2005: 199) eller en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (ibid.: 317). For å besvare det første og andre delspørsmålet mitt har elevene fylt ut skjema som sier noe om både kvantiteten og kvaliteten på tilbakemeldingene. I tillegg har jeg undersøkt samsvaret mellom karakterene elevene satte på sine egne tekster og de karakterene lærerne gav. Den siste halvdelen av problemstillingen blir besvart på grunnlag av kvalitative intervjuer (se 1.2).

3.1 Utvalget

Den kvalitative delen av undersøkelsen kommer blant annet til syne via mitt strategiske utvalg av informanter. Ved slike utvalg søker forskeren bevisst informanter som kan bidra med relevant informasjon om det emnet som skal undersøkes (Johannessen mfl. 2005: 107), og det var således innlysende at jeg måtte henvende meg til elever og lærere. Men det var ikke like selvfølgelig at jeg skulle bruke mine egne elever og kollegaer.

Som nevnt i innledningen (se 1.5.2) har jeg brukt 130 elever fra den skolen jeg jobber på, og 54 av disse var mine egne elever. Et slikt utvalg kan kalles et bekvemmelighetsutvalg (Johannessen mfl. 2005: 11) eller «convenience sampling» (Ary mfl. 2010: 431). Fordi jeg skulle jobbe ved siden av studiene og hadde barn hjemme, valgte jeg å gjøre det på den enkleste måten. Jeg ville bruke mye ekstra tid hvis jeg skulle reise til en annen skole for å observere og gjennomføre en undersøkelse som jeg like godt kunne gjøre i nærmiljøet. Et slikt utvalg er imidlertid ikke å anbefale fordi undersøkelsens validitet og reliabilitet blir betydelig svekket. Ved å bruke egne elever vil de kunne føle seg presset til å utføre de pålagte oppgavene på en måte som de tror jeg ønsker fordi det er jeg som til slutt skal sette karakter på dem. Dessuten kan min dobbeltrolle som både forsker og lærer medføre at jeg ikke klarer å være nøytral og tolker informasjonen for subjektivt. Jeg valgte likevel å gjøre det på denne måten fordi resultatene uansett ikke kunne generaliseres. Utvalget mitt er for lite til at resultatene kan overføres til en større populasjon. For at utvalget skulle ha vært representativt, måtte jeg ha valgt elever fra ulike skoler fra forskjellige steder i landet.

Selv om alle elevene i undersøkelsen gikk på den samme skolen, så var ikke alle mine. Nettopp for å øke validiteten og reliabiliteten ønsket jeg å involvere to kollegaer og deres norskklasser i tillegg til mine egne. Elevene i mine kollegaers klasser ville muligens være mer avslappet til hele undersøkelsen fordi det ikke var deres norsklærer som skulle tolke og evaluere de skjemaene som de måtte fylle ut, og mine kollegaers oppfatning av situasjonen kan enten støtte opp om eller avvike fra min egen. Slik vil undersøkelsens troverdighet styrkes.

3.2 Dokumentene

I denne undersøkelsen opererer jeg med to hovedtyper med skjema; respons-skjema og egenvurderingsskjema (se 1.5.4). Alle elevene, uavhengig av klasse og lærer, fikk de samme skjemaene å forholde seg til da de skulle vurdere hverandre og seg selv, og fordelten med dette er at alle fikk det samme utgangspunktet. Hvis noen elever følte seg usikre i vurderingssituasjonen, så ville et ferdig utformet skjema kunne støtte dem både faglig og sosialt (se 2.3.3 om responsark). Dessuten har felles vurderingsskjemaer for hele utvalget gjort bearbeidelsen av dataene mer ryddig og systematisk for meg. Ved bruk av felles skjemaer er det lettere å sammenlikne informantenes svar i etterkant. Det er derimot en ulempe at det bare var jeg, som faglærer i to av klassene, som hadde utformet dem. Mine elever har sannsynligvis blitt påvirket av hva jeg har lagt vekt på i timene, og dessuten har de jo også hatt anledning til å stille meg spørsmål hvis de var usikre på hvordan de skulle forstå de oppførte punktene i skjemaene. Slik er det sannsynlig at mine elever i større grad enn de andre har oppfattet og fylt ut skjemaene slik jeg ønsker. De to andre lærerne kan ha lagt mer vekt på andre ting i sin undervisning og gitt ulike forklaringer til kriteriene på skjemaene. I tillegg vil hver enkelt elev forstå ting på sin måte, så selv om elevene har gått i samme klasse og har hatt den samme læreren, har de formodentlig ikke oppfattet vurderingskriteriene likt. Dermed er det ikke sikkert at alle skjemaene måler det jeg tror de måler, og dette vil svekke studiens validitet (Johannessen mfl. 2005: 199). Ifølge Boud bør man jo heller ikke bruke andres vurderingskriterier eller benytte de samme kriteriene i flere ulike situasjoner (1995: 179). Aller helst bør elevene diskutere vurderingskriteriene og sette opp individuelle kriterier (se 2.3.3), men det ville ha blitt en u håndterlig oppgave for meg å tolke og sammenfatte ulike kriterier fra 130 elever.

3.3 Det kvalitative intervjuet

For å kunne besvare den siste delen av problemstillingen, gjennomførte jeg et semistrukturert intervju med tre av elevene og de to involverte lærerne. Jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd, men ville gjerne ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Jeg ville også gi elevene anledning til å bringe andre tema på banen enn det jeg hadde antydnet i intervjuguiden, for deltakerne i en slik undersøkelse kan oppleve situasjonen helt annerledes enn det forskeren kan ane på forhånd. I tråd med fenomenologiske studier kan ulike individer ha ulike oppfatninger av den samme situasjonen (Ary mfl. 2010: 31), og da er det en fordel at intervjuet kan være åpent for nye perspektiv.

Jeg bestemte meg for å gjøre personlige intervjuer med tre av elevene og et gruppeintervju med de to involverte lærerne. Det var flere årsaker til at jeg valgte personlig intervju for elevene, og ikke gruppeintervju. For det første kunne noen av spørsmålene være litt sensitive. Det gjaldt særlig spørsmålene om det å gi og få respons (se intervjuguide, vedlegg 9). For det andre kjente ikke de tre utvalgte elevene hverandre fra før fordi de ble plukket ut fra tre forskjellige klasser. Det kunne medføre at elevene kanskje ble sjenerte og ikke turte svare åpent på spørsmålene mine. Lærerne derimot kjente hverandre og samarbeidet godt, så derfor valgte jeg å intervju dem sammen. Fordelen med gruppeintervju er at intervjuobjektene kan utfylle hverandre. Det den ene sier kan inspirere den andre og slik skape samhandling. Jeg erfarte i intervjuet med mine to kollegaer at der den ene stoppet litt opp, fullførte den andre den påbegynte tankerekken.

I slike kvalitative intervjuer kommer man nært inn på informantene, og det er som oftest en fordel for det som studeres, men ikke alltid (Johannessen 2005: 320). Relasjonen mellom intervjueren og informanten kan påvirke svarene informanten gir, og dette kalles for intervjueffekten (ibid.: 321). I mitt tilfelle ser jeg ikke bort ifra at mine egne elever kan ha moderert svarene sine noe fordi jeg var læreren deres som de gjerne ville tilfredsstille. Jeg synes at jeg merket en tendens til dette under intervjuet med Jarle. Han var nok ikke av de mest motiverte elevene og så ikke helt hensikten med elevmedvirkning i vurderingen, og i intervjusituasjonen prøvde han å dekke litt over denne holdningen. Det er grunnen til at jeg ville intervju en av mine kollegaers elever også. Hanna møtte jeg første gang da jeg skulle intervju henne. Vi visste ingenting om hverandre, og hennes terminkarakter skulle ikke avgjøres av meg. Slik håpet jeg at intervjuet med henne skulle bli mest mulig nøytralt.

3.4 Den kvantitative målingen

På responsskjemaene og egenvurderingsskjemaene talte jeg opp hvor mange kommentarer som tilhørte hvilke kategorier, men det var ikke alltid like enkelt å klassifisere de ulike kommentarene. Noen befant seg i grenseland mellom to kategorier, og da var jeg bare nødt til å ta et valg. Dessuten var det mange elever som ikke hadde svart i alle rutene på skjemaene, blant annet fordi skribenten ikke var ferdig med teksten sin, så derfor er det ikke sikkert at resultatene i realiteten er nøyaktig slik de fremkommer i oversiktene mine (jf. kap. 4 og 5).

På egenvurderingsskjemaene skulle elevene i tillegg til å skrive kommentarer og karakterbegrunnelse også sette en karakter. De har operert med flere typer delkarakterer, for eksempel 4/5, 3+ etc. Denne type karakterer har jeg rundet av til hel karakter, slik det gjøres til eksamen, og da blir den første 4 og den andre 3. Noen har også skrevet at de tror de får for eksempel 3 eller 4, og i slike tilfeller har jeg tolket karakteren som 3/4, som igjen medførte en 3 på min oversikt. I ett tilfelle var det en som skrev at han trodde han ville få en karakter mellom 3 og 5, og da tolket jeg det til en 4. Disse unøyaktighetene gjør at resultatene ikke blir helt valide. Spriket mellom elev- og lærerkarakterene blir da sannsynligvis ikke så stort som det som fremkommer i denne undersøkelsen. Det er jo for eksempel ikke så stor forskjell på karakteren 4/5 og 5/4, men på min oversikt fremkommer denne forskjellen som en hel karakter.

3.5 Anonymisering

Alle informantene, både elevene og lærerne, er selvsagt anonymisert i oppgaven. Elevene i tre av klassene, de klassene som ikke var mine egne, har vært anonyme for meg gjennom hele undersøkelsen, bortsett fra den eleven som min kollega valgte ut til å være med på intervjuet. Jeg benevner konsekvent alle elever i hankjønn og lærerne i hunkjønn. Alle elevene hadde fått tillatelse til å være med i prosjektet av sine foreldre, og ingen trakk seg underveis, men én elev sluttet etter jul. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 14).

4 Presentasjon av medelevvurderingene

I denne delen tar jeg for meg elevenes vurderinger av hverandres tekster med utgangspunkt i de fire sjangrene som elevene skulle lære å skrive i løpet av skoleåret. Sjangrene er presentert i den rekkefølgen elevene ble introdusert for dem. I første termin jobbet alle VG1-klassene med artikkel og kåseri og i andre termin novelleanalyse og novelle. Til sammen hadde vi fire skriveperioder à tre uker, en for hver sjanger (se 1.5.3).

4.1 Responsgruppene

For at elevene skulle kunne vurdere sine medelevers tekster, ble de delt inn i responsgrupper. Hvordan dette ble gjort varierte i de forskjellige klassene. De ulike lærerne fikk lov til å bestemme selv hvordan gruppene skulle settes sammen og hvor mange de ville ha med. Det viste seg at vi varierte litt fra gang til gang alle tre. Noen ganger avgjorde læreren hvem som skulle jobbe sammen, mens andre ganger lot vi elevene bestemme selv. Antallet elever pr gruppe varierte fra to til fire. Grunnen til denne variasjonen var for min del mangel på erfaring. Fordi jeg ikke visste hva som fungerte best, måtte jeg prøve meg frem.

4.2 Vegg-til-vegg-, auditiv- og visuell respons

Som nevnt i innledningen ble responsen begrenset til kun én omgang fordi vi rett og slett ikke hadde tid til mer. Elevene skulle foreta en såkalt vegg-til-vegg-respons (Hoel 2000: 239) som omfatter respons på hele teksten (se også 2.3.3). Selv om teksten så og si var skrevet ferdig, var det selvsagt meningen at elevene skulle gjøre endringer etter responsen. Til tross for at hovedpoenget med responsgruppene er å forbedre teksten, var det noen elever som ikke tok seg bryet med å gjøre endringer. Disse elevene ville trolig ikke ha anstrengt seg noe særlig i andre situasjoner heller.

Vi vekslet mellom auditiv og visuell respons (Hoel 2000: 233-236). Ved auditiv respons lot vi elevene lese tekstene sine høyt i gruppa mens de andre gruppemedlemmene fylte ut responsskjema (se nedenfor). Ved visuell respons sendte elevene tekstene sine elektronisk til de andre på gruppa, og så satt elevene hver for seg og fylte ut responsskjemaene. Etterpå

møttes de i gruppa for å kunne stille eventuelle spørsmål til tekstene og de ferdigutfylte responsskjemaene før de gikk hver til sitt igjen for å gjøre forbedringer i teksten.

4.3 Responsskjemaene

Siden jeg kunne gå ut ifra at de fleste som var involverte i undersøkelsen hadde minimal erfaring med respons (se 1.5.2), hadde jeg behov for å styre opplegget mest mulig. Derfor utarbeidet jeg såkalte responsskjemaer eller responsark som Hoel kaller det (2000: 228-229, se også 2.3.3). Jeg utformet fire ulike responsskjemaer, ett for hver sjanger. Dette var for å hjelpe elevene til å fokusere på spesifikke sjangertrekk og hindre at samtalen i gruppene skulle dreie seg om mindre relevante ting. Elevenes lærebok, *Panorama*, understreker også at det i en opplæringsfase er lurt å ha stramme sjangerkrav. Når eleven behersker sjangeren bedre, er det rom for å løse opp kravene og «leke mer med sjangrene» (Røskeland mfl. 2009: 79).

Det første punktet på alle responsskjemaene var imidlertid likt. Det fokuserte på mottakerens første reaksjon, og her var det bare lov til å komme med positive ting. Denne responsen er leserdominert eller leserfokusert (se 2.3.3) og kan gis av alle uten store problemer. Og i tråd med grunnmodellen for responsgiving skulle elevene her kun fokusere på det som var bra i teksten (Hoel 2000: 119-120). Resten av punktene på skjemaene var mer kriteriefokuserte. Her skulle de fokusere på om de fant visse sjangertrekk i tekstene. På to av skjemaene (kåseri og litterær analyse) fikk elevene også prøve seg på skriverfokusert respons. Det siste punktet ber elevene komme med forslag til forbedringer (se vedlegg 1- 4).

4.3.1 Analyse av responsskjemaene

Hensikten med responsen var at elevene skulle gi hverandre tilbakemelding som både responsgiver og mottaker kunne lære noe av, og da ble det viktig for meg å finne ut hva slags type respons elevene gav til hverandre. Hattie & Timperley (2007), Black & Wiliam (1998) og Hattie (2009) peker blant annet på at tilbakemeldingen må være konkret for at den skal være nyttig (se også kap 2), og dette ble også mitt hovedfokus. Den konkrete tilbakemeldingen har jeg kalt tilbakemelding **med** begrunnelse. Tilbakemelding **uten** begrunnelse mangler konkrete henvisninger til hva som er bra eller til hva som kan gjøres for

å forbedre teksten. Etter å ha studert alle responsskjemaene nøye, fant jeg åtte ulike kategorier jeg kunne dele responsen inn i:

1. Positiv tilbakemelding **uten** begrunnelse.
2. Negativ tilbakemelding **uten** begrunnelse.
3. Positiv og negativ tilbakemelding **uten** begrunnelse.
4. Negativ tilbakemelding med modifikasjon.
5. Positiv tilbakemelding **med** begrunnelse.
6. Negativ tilbakemelding **med** begrunnelse.
7. Positiv og negativ tilbakemelding **med** begrunnelse.
8. Usikker/blank rute.

Jeg har tatt for meg rute for rute på alle responsskjemaene og prøvd å plassere responsen i en av de ovennevnte kategoriene. Til tross for tydelige instruksjoner om å skrive utfyllende og begrunne svarene, er det mange elever som bare bekrefter eller gjentar det som står i rutene, og denne type tilbakemelding hører inn under punkt en, to eller tre. Jeg anser kategori fem, seks og sju som den mest nyttige tilbakemeldingen fordi mottaker her får en forklaring eller eksempler på hvorfor det de har skrevet er bra eller dårlig. Særlig kategori sju er den optimale formen for respons. I tillegg til å få vite hva som er både bra og dårlig, får de også vite hvorfor og noen ganger også hvordan de skal jobbe videre. I kategori fire har elevene pekt på feil og mangler, men samtidig prøver de å tone det ned ved å peke på andre positive ting i teksten. I kategori åtte innrømmer eleven at han ikke vet om teksten inneholder de etterspurte kravene eller så er ruta blank, og det kan også være et tegn på at vedkommende ikke visste hva han skulle skrive der.

4.4 Oversikt over ulike typer respons i de ulike sjangrene

Tabellene på de neste sidene viser hva slags respons elevene har gitt hverandre i de ulike rutene på responsskjemaene. I oppsummeringen etter hvert skjema, har jeg summert kommentarene med begrunnelse (kategori 1-4) og de uten begrunnelse (kategori 5-7). Kategori 8 har jeg ikke regnet med fordi disse kommentarene ikke er reelle tilbakemeldinger.

4.4.1 Artikkel

Artikkel	Kat.1 Pos. uten begr.	Kat.2 Neg. uten begr.	Kat.3 Pos/ neg. uten begr.	Kat.4 Neg. med modifik.	Kat.5 Pos. med begr.	Kat.6 Neg. med begr.	Kat.7 Pos/ neg. med begr.	Kat.8 Usikker/ blank rute
104 stk								
Rute 1 Mottakerens førstereaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting.	20		1		80		3	
Rute 2 Innledning: Sier innledningen noe generelt om temaet, eller har din medelev begynt å svare på oppgaven allerede her? Klarer du å se hva slags type innledning som er valgt?	44		2	3	37	3	7	8
Rute 3 Temasetning: Kommer det tydelig frem av temasetningen hva resten av avsnittet skal handle om?	78	2	8	4	7		5	
Rute 4 Utdyping: Handler avsnittet om det temasetningen lovte?	69	3	9	1	11		8	3
Rute 5 Avslutning: Hva slags type avslutning er valgt (sirkelkomposisjon, svar/sammendrag el peker den fremover)? Er det kommet til nye momenter i avslutningen?	34	5	1	2	10	5	4	39 + 4 ikke ferdig
Sum	245	10	21	10	145	8	27	50 + 4

Figur 2: Respons på artikkel

I denne sjangeren fikk jeg 104 utfylte responsskjema med til sammen 466 tilbakemeldinger (kat. 8 ikke medregnet). 180 av dem var med begrunnelse og 286 uten. Den første ruta fokuserte på leserens første reaksjon, rute to på innledningen, rute tre på temasetningene, rute fire på utdyping og rute fem på avslutningen. I rute fem var det veldig mange (39) som ikke hadde skrevet noe, og fire stykker hadde notert at skribenten ikke var ferdig med avslutningen sin, så derfor kunne de ikke kommentere den. Det kan godt være at dette var grunnen til at så mange hadde valgt å la rute fem være tom.

4.4.2 Kåseri

Kåseri 135 stk	Kat.1 Positiv uten begr.	Kat.2 Negativ uten begr.	Kat.3 Positiv/ negativ uten begr.	Kat.4 Negativ med modifik.	Kat.5 Positiv med begr.	Kat.6 Negativ med begr.	Kat.7 Positiv/ negativ med begr.	Kat.8 Usikker/ blank rute
Rute 1 Mottakerens første- reaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting.	27				102		4	2
Rute 2 Budskap: Hva er tekstens budskap?								9
Rute 3 Virkemidler: Nevn noen brukte virkemidler som er typisk for kåseriet.	117	1	5		3			9
Rute 4 Forslag til forbedringer: Er det noe du savner i teksten? Noe som bør endres på?	35	59	1	13 + 5	3	6 + 5	1	12
Sum	179	60	6	13 + 5	108	6 + 5	5	32

Figur 3: Respons på kåseri

I denne sjangeren satt jeg igjen med 135 utfylte skjema. 124 av 382 tilbakemeldinger var med begrunnelse og 258 var uten. Den første ruta tok for seg leserens førstereaksjon, rute to budskapet, rute tre virkemidler og i rute fire skulle respons giver gi forslag til forbedringer. Rute to i dette skjemaet fikk jeg ikke til å passe inn i de ulike kategoriene. Derfor står alle rutene, bortsett fra den siste, tomme. Hjelpespørsmålet i denne ruta var: «Hva er tekstens budskap?». Her har de fleste skrevet ned det de har oppfattet som budskapet, og det ble ikke naturlig å skulle komme med positiv eller negativ tilbakemelding på dette. At ni stykker ikke har klart å uttrykke hva budskapet er, er derimot en tilbakemelding til mottaker om at teksten trolig mangler et budskap. I rute fire er det fem skjemaer som passer i to kategorier. Derfor har jeg skrevet 13 + 5 og 6 + 5. Disse fem skjemaene gav forslag til forbedringer med begrunnelse og modifikasjon. Her kommer to eksempler:

- *Det med kakene, i det ene øyeblikket sa hun at det var mye igjen, neste at de ble fort spist opp. (Men det var ikke så farlig ☺).*
- *Du burde ha med flere useriøse og morsomme ting, og teksten ble på slutten kanskje en stil istedenfor et kåseri? Mer ironi, ellers tror leseren på det du skriver og tror dette er dine meninger. Men ellers veldig morsomt!*

I disse eksemplene kommer respons giverne med forslag til forbedringer, men de prøver også å dempe kritikken ved å avslutte med en positiv kommentar. I det første eksempelet er responsen mere trøstende enn positiv, og det blir ytterligere forsterket ved bruk av smilefjes.

4.4.3 Litterær analyse

Novelle-analyse 140 Stk	Kat.1 Positiv uten begr.	Kat.2 Negativ uten begr.	Kat.3 Positiv/ negativ uten begr.	Kat.4 Negativ med modifik.	Kat.5 Positiv med begr.	Kat.6 Negativ med begr.	Kat.7 Positiv/ negativ med begr.	Kat.8 Usikker/ blank rute
Rute 1 Mottakerens første- reaksjon: Her skal du kun nevne positive ting.	12			4	120		2	2

Rute 2 Innledning: Sier den noe om forfatteren og temaet?	87		16		27		8	2
Rute 3 Motiv: Har skribenten husket å gi et kort resymé? Her skal det ikke tolkes!	100	2	20		10	1	6	1
Rute 4 Hvilke virkemidler er kommentert? Er de relevante? Hvorfor ikke?	91	19	5		8	1	7	9
Rute 5 Er tema/ budskap nevnt? Kan det også forstås på andre måter? Kom med forslag.	39	24	23	3	27	2	11	11
Rute 6 Forslag til forbedring: Er det noe du savner i teksten? Noe som bør endres på? Noe du ikke forstod?	17	3	4	5	20	49	35	7
sum	346	48	68	12	212	53	69	32

Figur 4: Respons på litterær analyse

I denne sjangeren fikk jeg inn 140 skjema med til sammen 808 tilbakemeldinger. 334 av dem var med begrunnelse og 474 uten. Den første ruta fokuserte på det samme som i de to foregående skjemaene, leserens førstereaksjon. Den andre ruta satte søkelyset på

innledningen, den tredje på motivet, den fjerde på virkemidler, den femte på tema/budskap og den sjette ba respons giver komme med forslag til forbedringer

4.4.4 Novelle

Novelle 118 stk + 1 uleselig	Kat.1 Pos. uten begr.	Kat.2 Neg. uten begr.	Kat.3 Pos/ neg. uten begr.	Kat.4 Neg. med modifik.	Kat.5 Pos. med begr.	Kat.6 Neg. med begr.	Kat.7 Pos/ neg. med begr.	Kat.8 Usikker/ blank rute
Rute 1 Mottakerens førstereaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting.	26		1		77			14
Rute 2 Innledning: Begynner novellen in medias res eller beskrivende?	102				7			9
Rute 3 Komposisjonen: Kommenter kronologien. Finnes det noen tilbakeblikk/ frampek? Hvor er høyde- eller vendepunktet?	37	2	7	2	54	4		12
Rute 4 Synsvinkel/ person- og miljøskildring: Autorial eller personal synsvinkel, og hvordan er hovedpersonen og miljøet han/hun er i?	56	1	2		48			11

Rute 5 Slutten: Åpen, lukket eller sirkelkomposisjon?	61	3			20	18		16
Rute 6 Hvilke språklige virkemidler er brukt? (besjeling, metafor, sammenlikning etc...)	49	4		1	36	2		26
Rute 7 Hvilken sammenheng er det mellom tittelen og innholdet?	24	17			50	7		20
Rute 8 Hva er novellens tema og budskap ?								28
Rute 9 Forslag til forbedringer : Er det noe som ikke fungerer i teksten? Noe som bør endres på? Noe du ikke forstod?	29	20	17	15		4	1	32
sum	384	47	27	18	292	35	1	168

Figur 5: Respons på novelle.

I denne sjangeren fikk jeg inn 119 skjema, men et av dem var helt uleselig, så det kunne jeg rett og slett ikke telle med. Her var 328 av 804 tilbakemeldinger med begrunnelse og 476 var uten. Rute en fokuserte på leserens førstereaksjon, rute to på innledningen, rute tre på komposisjonen, rute fire på synsvinkel og person- og miljøskildring, rute fem på slutten, rute seks på språklige virkemidler, rute sju på tittelen, rute åtte på tema/budskap og rute ni på forbedringer.

Hjelpespørsmålet i rute åtte lyder slik: «Hva er novellens tema og budskap?». Her har responsgiverne oppgitt hva de oppfatter som tema og budskap, og det er lite hensiktsmessig å dele denne responsen inn i de ulike kategoriene. Derfor står alle rutene tomme, bortsett fra den siste. 28 stykker har verken klart å peke på tema eller budskap, og kan jo være en tilbakemelding om at novellen sannsynligvis mangler et tydelig tema og budskap.

4.5 De ulike kategoriene

Ut ifra skjemaene ovenfor viser det seg at det er overvekt av tilbakemeldinger uten begrunnelse. Her vil jeg forklare mer detaljert forskjellen på de ulike kategoriene.

Kategori 1: Positiv tilbakemelding uten begrunnelse

Denne formen for respons er positiv, men den begrunner eller utdyper ikke hva som er positivt. Veldig mange har bare svart konkret på hjelpespørsmålet på responsskjemaet uten å sette kommentaren i sammenheng med teksten. Her kommer tre eksempler fra rute tre på artikkelskjemaet. Hjelpespørsmålet var: «Kommer det tydelig frem av temasetningen hva resten av avsnittet skal handle om?».

- *Ja.*
- *Ja, det gjør det.*
- *Ja, temasetningen kommer tydelig frem.*

Denne type kommentarer forteller riktignok den som har skrevet teksten at det han har skrevet er helt greit og at det ikke trengs å gjøres endringer, men disse korte tilbakemeldingene kan også gjøre skribenten usikker. Når responsgiveren ikke begrunner svaret sitt, kan det være fordi han ikke er i stand til å begrunne det, og da kan han like gjerne ha bommet. Kanskje responsgiveren ikke har klart å se at avsnittet ikke handler om det temasetningen lovte? Av erfaring vet jeg at det er få elever som er heldige med alle temasetningene sine. Derfor ville det vært mer naturlig at flere av tilbakemeldingene også pekte på noen setninger som ikke fungerte så godt.

Rute én på alle fire skjemaene fokuserer på førsteinntrykket, og der fant jeg blant annet følgende tilbakemeldinger:

- *Veldig bra.*
- *Du er kjempe flink 😊*
- *Fantastisk!*
- *Bra jobb.*

Dette er selvfølgelig hyggelige kommentarer å få, men ingen av dem sier noe konkret om hva de likte i teksten, og derfor blir ikke mottaker noe særlig klokere.

De fleste rutene i alle skjemaene, bortsett fra rute én (se kategori fem nedenfor), har overvekt av denne type tilbakemelding, og det kan være et signal om at dette er den enkleste formen for tilbakemelding. Ved å gi utelukkende positiv respons slipper man å støte noen, og mangel på begrunnelse kan være et tegn på at responsgiver enten ikke har giddet å sette seg ordentlig inn i teksten eller at vedkommende ikke har hatt forutsetninger for å gi konkret tilbakemelding. Ved å legge sammen antallet kommentarer i alle rutene på alle skjemaene, finner jeg 1154 kommentarer i denne kategorien.

Kategori 2: Negativ tilbakemelding uten begrunnelse

Tilbakemeldingen i denne kategorien peker på feil og mangler i teksten uten at det blir begrunnet. I responsskjemaet for litterær analyse i rute fire står følgende hjelpespørsmål: «Hvilke virkemidler er kommentert? Er de relevante? Hvorfor ikke?». Her har to elever gitt følgende respons:

- *Ingen.*
- *Nei, han har ikke kommentert NOEN virkemidler. Meget skuff.*

Her ville det trolig ha hjulpet skribenten om han hadde fått noen tips om hvilke virkemidler som fantes i novella. På samme måte hadde responsen som ble gitt i rute ni på ett av novelleskjemaene trengt mer utdyping. Teksten i ruta ber responsgiver komme med forslag til forbedringer, og en av dem skriver:

- *Litt lengre tekst.*

Denne tilbakemeldingen forteller mottaker at teksten er litt kort, men responsgiver sier ingenting konkret om hvilke deler i teksten som kunne ha vært mer utdypet. Når han synes teksten er for kort, må det muligens være noe spesielt han savner, og det hadde sikkert vært en fordel for mottaker å få et tips. Ellers vet jeg at noen elever er mer opptatte av lengden på teksten enn selve innholdet. Spørsmålet «hvor langt må vi skrive?» regner jeg med er kjent for de fleste lærere.

I rute fem på artikkelskjemaet lyder et av hjelpespørsmålene slik: «Er det kommet nye momenter i avslutningen?». Her svarer responsgiver bare «ja». Elevene hadde lært at de IKKE skulle komme med nye momenter i avslutningen, så derfor er dette svaret negativt, og det er greit, men det hadde nok vært en fordel om mottaker også fikk beskjed om hvilke

momenter som ikke hører hjemme i den delen av teksten. I og med at responsgiver svarer ja, har han forhåpentligvis også sett hva som er feil, og det burde han ha gitt tilbakemelding om.

Denne formen for tilbakemelding forekommer ikke veldig ofte, men i kåserisjangeren i rute fire er det hele 59 stykker som har gitt en negativ tilbakemelding uten begrunnelse. I ruta spørres det om forslag til forbedringer, så det er ikke så underlig at responsgiver peker på feil og mangler, men begrunnelsen mangler til tross for klare beskjeder fra lærer om at dette var viktig. Noen av tilbakemeldingene lyder som følger:

- *Hold deg til oppgaven.*
- *Forklare litt bedre enkelte steder.*
- *Mindre overdrevet.*
- *Få frem budskapet på en bedre måte.*
- *Du er ikke morsom nok.*
- *Det er mer en artikkel enn et kåseri.*

For at mottaker skal få noe ut av disse tilbakemeldingene, trenger han trolig noe mer konkret. Når responsgiver ber han holde seg til oppgaven, burde han også ha kommentert hva det er i teksten som ikke har noe med oppgaven å gjøre. Det samme gjelder for de andre ovennevnte eksemplene. Denne type tilbakemelding vil jeg anse som den minst effektive. Det er aldri hyggelig å få negative kommentarer, og når de i tillegg ikke er begrunnet, vil mottaker ikke skjønne hva han kan gjøre for å forbedre teksten sin. Når responsgiver dessuten skriver at det er veldig skuffende («meget skuff.», se ovenfor), så vil denne responsen kanskje mere ramme skribenten som person enn teksten han har skrevet. Antallet kommentarer i denne kategorien er 165.

Kategori 3: Positiv og negativ tilbakemelding uten begrunnelse

I denne kategorien har responsgiver svart både ja og nei på hjelpespørsmålene, men han har ikke sagt noe konkret om hva som er bra og dårlig. Rute tre på artikkelskjemaet tar for seg temasetninger, og hjelpespørsmålet lyder slik: «Kommer det tydelig frem av temasetningen hva resten av avsnittet skal handle om?». Her er noen eksempler på respons:

- *I noen av dem, men ikke alle.*
- *De fleste ganger.*

- *Halvveis.*
- *Til en viss grad.*

Denne type tilbakemelding er til lite hjelp for skribenten. Her får han vite at noen temasetninger ikke er gode, men han får ikke vite hvilke. Kanskje er denne tilbakemeldingen likevel bedre enn kategori to hvor responsen bare er negativ? Her blir i alle fall mottaker informert om at han har mestret noe, selv om han ikke får vite hva. Denne type respons forekommer ikke så veldig ofte i noen av sjangerne. Til sammen på alle skjemaene finner jeg 122 kommentarer i denne kategorien.

Kategori 4: Negativ tilbakemelding med modifikasjon

I denne kategorien peker responsen på feil og mangler, men responsgiver avslutter med en positiv eller formildende kommentar. Rute tre på artikkelskjemaet tar for seg temasetninger, og noen av elevene har gitt følgende tilbakemelding:

- *Det er ikke så gode temasetninger. Men man ser at det er gjort et forsøk på å lage en.*
- *Hun hadde ikke laget avsnittssetning, men ellers handlet avsnittene om tittelen.*
- *Ingen, men god flyt fordi detom [sic].*
- *Nei, men ikke helt på trynet. Skjønner hva han skal snakke om.*

I alle eksemplene ovenfor gir responsgiverne uttrykk for at mangel på temasetninger ikke hindrer dem i å forstå innholdet. De viser at de er positivt innstilt til teksten og er forsiktige med å kritisere selv om de prøver å være ærlige.

Sjangerne novelle og kåseri har fått flest av denne type tilbakemelding. Dette kan muligens ha en sammenheng med at disse sjangerne er mer kreative og personlige enn litterær analyse og artikkel som begge er resonnerende. I kreative sjangre er eleven mer sårbar fordi han utleverer seg selv på en annen måte enn når han for eksempel drøfter argumenter for og imot en sak. Dette er antakeligvis noen responsgivere klar over, og derfor prøver de å skåne mottaker. Her er noen eksempler på respons i rute ni i novelleskjemaet:

- *Jeg forstod ikke slutten. Mulig inkompetanse fra min side.*
- *Det er litt vanskelig å forstå hvem som snakker/tenker, men det kan være at det er lettere å forstå når vi leser teksten selv.*

- *Kanskje få inn litt mer spenning, drama, spenningskurver, men novellen var ikke helt ferdig og det kan godt hende det var planlagt noe mer senere i historien.*

Her er det tydelig at responsgiverne er litt forsiktige med å fortelle mottaker hva som ikke fungerer, så de prøver å tone ned kritikken. Sammenlagt for alle sjangrene finner jeg 58 slike kommentarer.

Kategori 5: Positiv tilbakemelding med begrunnelse

Denne formen for respons fokuserer på noe av det som fungerer bra i teksten, og den sier også hva som er positivt. I rute én i artikkelskjemaet spørres det etter leserens første reaksjon, og her er noen av kommentarene:

- *Bra oppbygging. Forholder deg til temaet. Gode eksempler.*
- *Variert ordbruk. Det er bra!*
- *Likte innledningen!!*
- *Bra skrevet, kommer med bra poeng som man kan kjenne seg igjen i.*

Denne responsen er mer konkret enn den vi finner i kategori én, og skribenten får en bedre forståelse av hva som har fungert i teksten. Hvis mottaker får vite hva som fungerer, kan han benytte seg av nettopp dette i en senere tekst også.

Det ser ut til at det er overvekt av denne type tilbakemelding i rute én i alle skjemaene. Det er ikke så underlig at de fleste elevene kun har gitt positiv respons her, for det blir de bedt om å gjøre. Instruksen i ruta lyder slik: «Mottakerens (leserens/lytterens) førstereaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting ☺». Responsgiverne kunne imidlertid ha gitt positiv respons uten begrunnelse, slik flertallet har gjort i de andre rutene, men i denne ruta er det faktisk flere som begrunner enn de som ikke gjør det. På vurdering av artiklene er kun 20 av de positive kommentarene uten begrunnelse, mens 80 av dem prøver å forklare hva som er bra. På kåseriene finner jeg 27 uten nærmere forklaring og 102 kommentarer med begrunnelse. På den litterære analysen er det 12 positive kommentarer uten begrunnelse og hele 120 med, og på novelleskjemaet finner jeg 26 kommentarer uten forklaring og 77 med.

Hva kan grunnen være til overvekt av begrunnelser bare i rute én? Denne ruta er, som nevnt tidligere, lik på alle skjemaene, og den spør etter leserens eller lytterens førstereaksjon.

Kanskje er det lettere å begrunne tilbakemeldingen når man selv får velge hva man vil legge vekt på? I alle de andre rutene er det jo jeg som lærer som styrer hva responsgiver skal se

etter, og det er ikke sikkert det er like enkelt for alle å forstå og kjenne igjen kriteriene. Sammenlagt i alle rutene på alle skjemaene er det 757 kommentarer i denne kategorien.

Kategori 6: Negativ tilbakemelding med begrunnelse

I denne kategorien blir det gitt negativ respons, og responsgiver peker også på hva som ikke fungerer. I rute fire på kåseriskjemaet bes responsgiver om å komme med forslag til forbedringer, og jeg fant følgende kommentarer:

- *Flere typer kollektivtransport. Du nevnte for det meste bare buss, men hadde noen få linjer om fly også. Kunne brukt mer humor og ironi og rettet nynorsken litt.*
- *Savner noen eksempler på det du skriver, engelsk-norske ord for eksempel.*
- *Jeg synes du skulle ha brukt flere ordspill, mere ironi og sarkasme, så det blir litt mer kåseripreg over det. Du kunne også vært litt mer løsningsorientert. Hvordan kan kollektivtrafikken bli bedre?*

I disse eksemplene kommer responsgiverne med noen konkrete forslag til forbedringer. I det øverste sitatet, kunne det imidlertid sikkert ha hjulpet mottaker om det hadde blitt pekt på noen konkrete nynorskfeil, og i det nederste eksempelet, kan man lure på om responsgiver gir relevant tilbakemelding. Kommentaren om å være løsningsorientert gir assosiasjoner til en artikkel, og ikke et kåseri.

Denne formen for respons forekommer ikke så ofte, men i den litterære analysen i rute seks er det hele 49 stykker som har gitt slik tilbakemelding. I denne ruta skulle responsgiver komme med forslag til forbedringer, og slik lyder to av kommentarene:

- *Ta med tittel, tema og budskap. I denne setningen ville jeg tatt med ordet «er». «Solveig usympatisk, Harry sympatisk».*
- *Innledningen bør vær sammenhengende. Forklare litt mer, for eksempel hvorfor du mener de er statiske. Rette skrivefeil, ordvalg og formuleringer: gutt= mann, i medias res = in, skysser = kysser, skikker = kikker osv.*

Begge disse tilbakemeldingene er veldig konkrete på det lokale nivået, og dette vil være en smal sak å rette opp for mottaker. Tema, budskap og innholdet i innledningen derimot tilhører det globale nivået og er mer krevende å endre på, så her kunne nok tilbakemeldingen vært enda mer konkret.

Jeg vil tro at denne typen tilbakemelding er mer effektiv enn den i kategori fem. I kategori fem legges det vekt på det skribenten allerede behersker, mens responsen i kategori seks informerer mottaker om hva han bør jobbe videre med, slik at teksten kan bli enda bedre. Til sammen fant jeg 107 kommentarer i denne kategorien.

Kategori 7: Positiv og negativ tilbakemelding med begrunnelse

Dette er, som nevnt ovenfor, den optimale formen for respons. Her får mottaker vite hva som er bra samtidig som han får konkrete tips om hva som ikke fungerer så godt. Rute tre i artikkelskjemaet tar for seg temasetninger, og noen av kommentarene lyder slik:

- *Ja, men alle er litt like. Så det går an å variere for å få det mer spennende.*
- *I årsakene er temasetningene fine, men i konsekvensene er de litt mer subtile.*
- *Det ble kanskje litt rotete i 1. avsnitt der det ble snakket om vold, utroskap, økonomiske problemer. Ellers bra i de andre avsnittene.*
- *Ja, gode temasetninger, men i 1. avsnitt er den en grunn til årsaken.*

Her peker responsgiverne på temasetninger som ikke fungerer, men de presiserer også at mange av dem er gode. De to nederste eksemplene er de mest konkrete. I det andre eksempelet kan mottaker ha problemer med å forstå ordet subtil, og det er også usikkert om dette fremmedordet er riktig brukt her.

Det er de to resonnerende sjangrene, artikkel og litterær analyse, som har fått flest kommentarer i denne kategorien. På artikkelskjemaet finner jeg 27 slike tilbakemeldinger og på skjemaet for litterær analyse hele 69. Antallet kommentarer på kåseriskjemaet er fem, og på novelleskjemaet finner jeg kun én. En mulig grunn til at de resonnerende sjangrene dominerer i denne kategorien kan være den samme som tidligere nevnt; det er mer sårbart å kritisere de kreative sjangrene fordi elevene utleverer seg på en annen måte enn i de resonnerende. Men det kan også være at det er enklere å gi konkret tilbakemelding på artikkel og litterær analyse fordi elevene her nærmest har fått en oppskrift på hvordan de skal gå frem. I novelle- og kåserisjangeren er det ikke så tydelige retningslinjer.

Den eneste tilbakemeldingen i denne kategorien i novellesjangeren finner jeg i rute ni. Den ber om forslag til forbedringer:

- *Jeg synes den var veldig bra! Det eneste som kanskje kunne vært gjort annerledes var å ikke si alt med ord. Eks: han var lykkelig, kunne bli til: han strålte kvar dag. Forstår du?*

Her prøver responsgiver å fortelle skribenten at han ikke skal si ting for direkte. Når vi jobber med å skrive novelle, pleier vi å presisere at leseren må få lov til å tenke litt selv, og det er tydelig at denne eleven har nettopp dette i hodet. Til sammen på alle skjemaene finner jeg 102 kommentarer i kategori sju.

Kategori 8: Usikker/blank rute

I denne siste kategorien har responsgiver enten skrevet at han er usikker, ikke vet eller latt ruta stå tom. Rute to i artikkelskjemaet tar for seg innledningen, og et av hjelpespørsmålene er som følger: «Klarer du å se hva slags type innledning som er valgt?». Her har to responsgivere svart slik:

- *Jeg klarer ikke å se det.*
- *Jeg tror at det er scenisk.*

Grunnen til at responsgiver ikke klarer å identifisere hva slags innledning teksten har kan enten være at han selv er en svak skriver og ikke klarer å kjenne igjen kriteriene, eller at skribenten rett og slett ikke har klart å skrive en god innledning.

Rute fire på skjemaet for litterær analyse spør etter hvilke virkemidler som er nevnt, og to responsgivere svarer følgende:

- *Usikker.*
- *Vet ikke helt.*

Disse kommentarene kan begrunnes på samme måte som ovenfor, men det kan også godt være at både responsgiver og mottaker er svake skrivere.

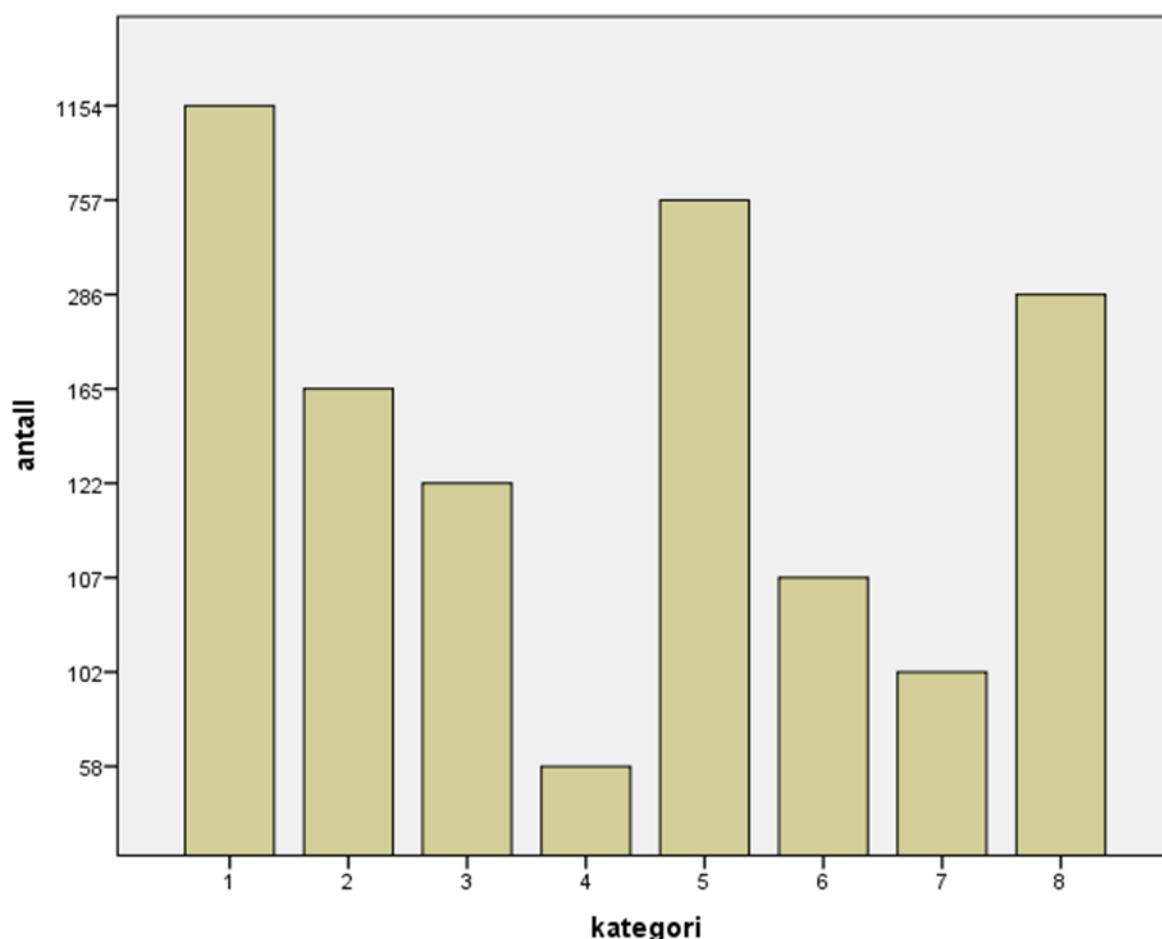
168 av tilbakemeldingene i denne kategorien tilhører novellesjangeren. Her var de fleste av rutene helt blanke, og denne kommentaren i rute ni kan angi årsaken:

- *Vanskelig å tenke når du ikke hadde den foran deg.*

Her skulle responsgiver gi forslag til forbedringer, men syntes det var vanskelig fordi han ikke hadde teksten foran seg. Det er tydelig at responsen har vært auditiv. Selv om elevene ble anbefalt å lese teksten to ganger, kan det være vanskelig å få med seg detaljene ved bare å lytte. Til sammen i alle sjangrene fant jeg 282 + 4 tilbakemeldinger i denne kategorien. Fire stykker hadde, som nevnt tidligere, oppgitt at teksten ikke var ferdigskrevet, så derfor var det ingenting å kommentere i noen av rutene.

4.6 Oppsummering av responsskjemaene

Jeg har fremstilt hyppigheten av de ulike formene for tilbakemelding i et søylediagram. (Se neste side for betegnelser på kategoriene).



Figur 6: Hyppigheten av de ulike typene respons.

Kategori 1: Positiv tilbakemelding **uten** begrunnelse.

Kategori 2: Negativ tilbakemelding **uten** begrunnelse.

Kategori 3: Positiv og negativ tilbakemelding **uten** begrunnelse.

Kategori 4: Negativ tilbakemelding med modifikasjon.

Kategori 5: Positiv tilbakemelding **med** begrunnelse.

Kategori 6: Negativ tilbakemelding **med** begrunnelse.

Kategori 7: Positiv og negativ tilbakemelding **med** begrunnelse.

Kategori 8: Usikker/blank rute.

Diagrammet på forrige side viser at det er kategori én, fem og åtte som utpeker seg.

Tilbakemeldingene i kategori én er positive, men de sier ikke konkret hva som er positivt.

Kategori fem indikerer antallet positive tilbakemeldinger som er begrunnet, og i kategori åtte har ikke elevene visst hva de skulle svare. Enten har de skrevet direkte at de ikke vet eller så har ruta vært blank. Kategori to kommer på fjerde plass. Her har eleven kun fått negativ tilbakemelding uten noen nærmere forklaring. På femte plass kommer kategori tre. Disse tilbakemeldingene er både positive og negative, men mangler begrunnelse. Kategori seks kommer på sjette plass, og i denne kategorien er tilbakemeldingene negative, men de begrunnes. Nest nederst på lista kommer kategori sju. Her er responsen både positiv og negativ med begrunnelse. Helt nederst kommer kategori fire som gir negativ tilbakemelding med modifikasjon.

5 Presentasjon av egenvurderingene

I denne delen tar jeg for meg egenvurderingsskjemaene som elevene fylte ut på halvdagsprøven. På den første prøven i hver termin, fikk ikke elevene velge sjanger selv. De kunne riktignok velge forskjellige temaer, men alle oppgavene skulle skrives som artikkel. I andre termin kunne elevene velge mellom ulike noveller, men alle skulle skrive en litterær analyse. På den andre prøven i hver termin, kunne elevene velge mellom flere sjangre. Derfor var det ikke alle som skrev kåseri og novelle på halvdagsprøven selv om de måtte gjøre det i skriveukene i klasserommet. Begrunnelsen for denne valgfriheten er gitt i innledningen (se 1.5.3). Elevene fikk utdelt egenvurderingsskjemaet samtidig med prøven slik at de kunne bruke det som stod på skjemaet som sjekkpunkt underveis i skrivingen. Alle skjemaene var tilpasset den enkelte sjanger, bortsett fra det vi brukte på den siste halvdagsprøven (9.mai). På denne prøven kunne elevene velge mellom tre sjangre (se 1.5.3), så derfor valgte jeg å lage ett felles egenvurderingsskjema (jf. vedlegg 5-8).

5.1 Fordelingen av elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene

For å illustrere fordelingen av elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene, har jeg laget en tabell for hver sjanger. I tillegg til å vise hvor mange elever som har gitt seg selv de forskjellige karakterene, har jeg også regnet ut prosentandelen for å gjøre det enklere å sammenlikne resultatene av de ulike prøvene. Alle prosenttallene er rundet av. Derfor kan det sluttsummen noen steder bli litt over eller under 100%. Jeg har tatt utgangspunkt i lærerens karakter og kaller elevene for 2'er-elever, 3'er-elever etc. Dette betyr at for eksempel en 2'er-elev er en elev som **læreren** har gitt karakteren 2.

5.1.1 Første artikkel

Den første halvdagsprøven var 18.oktober og her måtte alle skrive artikkel. 127 av 130 elever var til stede denne dagen. Som nevnt i innledningen fikk vi dessverre ikke samlet inn egenvurderingsskjemaene fra de elevene som tok prøven senere. Sju av elevene som var til stede på prøven, hadde ikke svart på egenvurderingsskjemaet, så jeg satt igjen med 120 utfylte skjemaer. Tabellen under viser fordelingen av de ulike lærer- og elevkarakterene på denne prøven.

Lærer- karakter	Elevkar. 1	Elevkar. 2	Elevkar. 3	Elevkar. 4	Elevkar. 5	Elevkar. 6
1						
2		3 = 38%	4 = 50%		1 = 13 %	
3			13 = 31%	25 = 60%	4 = 10%	
4			6 = 13%	28 = 61%	12 = 26%	
5				11 = 46%	13 = 54%	
6						

Figur 7: Fordeling av elev- og lærerkarakterer på første artikkel.

Oversikten viser at ingen elever fikk 1 og 6 av læreren, og det er heller ingen elever som har gitt seg selv disse to karakterene. Av de elevene som læreren har gitt 2, har halvparten (4 stykker) gitt seg selv én karakter høyere. 38% av 2'er-elevne har gitt seg selv 2 og 13 % (én elev) har gitt seg selv tre karakterer høyere enn lærerens. Av de elevene læreren har gitt karakteren 3, har over halvparten (60%) gitt seg selv én karakter høyere enn lærerens, mens 31% har gitt samme karakter som læreren. Noen få (10%) av disse elevene har gitt seg selv 5. Over halvparten (61%) av 4'er-elevnes vurderinger samsvarer med lærerens, mens 26 % har gitt seg selv én karakter høyere. 13% av disse elevene har gitt seg selv én karakter lavere enn lærerens. Ca halvparten (54%) av 5'er-elevne har gitt seg selv karakteren 5 og den andre halvparten (46%) 4.

Her kommer en oversikt over hvor stort samsvaret og avvikene er på denne prøven:

Samsvar med læreren: 48% (57 av 120 elever)

Én karakter under læreren: 14% (17 av 120 elever)

Én karakter over læreren: 34% (41 av 120 elever)

To karakterer over læreren: 3% (4 av 120 elever)

Tre karakterer over læreren: 1% (1 av 120 elever)

5.1.2 Andre og tredje artikkel

Elevene kunne også velge å skrive artikkel på halvdagsprøvene 30. november 2010 og 9. mai 2011. Det kunne jo være interessant å se om det er enda høyere samsvar mellom elev- og lærerkarakterene når elevene hadde fått mer øving i både å skrive artikkel og vurdere seg selv. Den 30. november var det 52 elever som hadde valgt å skrive artikkel, og den 9. mai valgte 16 stykker denne sjangeren. Jeg har slått sammen resultatene fra disse to prøvene. Det var umulig å finne ut av om elevene den 9. mai skrev artikkel for andre eller tredje gang fordi skjemaene var anonyme. På prøven den 30. november kunne de jo velge mellom artikkel og kåseri. Totalantallet skulle da bli 68, men den 30. november var det to stykker som ikke hadde svart, så jeg hadde 66 egenvurderingsskjemaer å forholde meg til fra disse to prøvene.

Lærer-karakter	Elevkar. 1	Elevkar. 2	Elevkar. 3	Elevkar. 4	Elevkar. 5	Elevkar. 6
1			1 = 100%			
2		2 = 14%	7 = 50%	5 = 36%		
3		3 = 12%	9 = 36%	13 = 52%		
4			3 = 18%	11 = 65%	3 = 18%	
5				3 = 33%	6 = 67%	
6						

Figur 8: Fordeling av elev- og lærerkarakterer på andre og tredje artikkel.

Tabellen over viser at læreren har gitt én elev karakteren 1, og denne elevene har vurdert teksten sin til en 3. Ingen tekster har fått beste karakter av verken elevene eller lærerne. Ved å sammenlikne disse resultatene med den første prøven, ser vi at det fortsatt er halvparten av 2'er-elevene som har gitt seg selv karakteren 3, men det er færre elever (14%) som har gitt teksten sin en karakter som samsvarer med lærerens. På den første prøven var det 38% av 2'er-elevene som hadde gitt seg selv 2. Denne gangen er det flere av 2'er elevene som har bedømt seg for høyt i forhold til lærerens karakter, men de har gitt seg selv enten 3 eller 4, og ikke 5, slik som én hadde gjort på den første prøven. 3'er-elevene har bedømt seg nokså likt på den første og de to siste prøvene, men det er likevel en forskjell. På den første prøven hadde 10 % av disse elevene gitt seg selv karakteren 5, men på de to siste prøvene har 12% av 3'er-elevene i stedet gitt seg selv 2. Flere av disse elevene har altså undervurdert seg selv på de senere prøvene. Det er ingen stor forskjell på 4'er-elevene på den første og de to siste prøvene. Litt

flere av dem har gitt seg selv en 3 og litt færre har gitt seg selv en 5. Godt over halvparten (61%) har vurdert teksten sin med samme karakter som læreren. På de to siste prøvene er det noen flere av 5'er-elevene som har turt å gi seg selv en 5. Her er det 67% som har vurdert teksten sin til en 5 mot 54% på den første prøven. Resten av 5'er-elevene har gitt seg selv karakteren 4, slik som på den første prøven. Det er altså ingen 5'er-elever som har vurdert seg selv for høyt eller altfor lavt, dvs at ingen av disse elevene har gitt seg selv beste karakter eller lavere enn 4.

Samsvaret og avvikene på denne prøven er som følger:

Samsvar med læreren: 42% (28 av 66 elever)

Én karakter under læreren: 14% (9 av 66 elever)

Én karakter over læreren: 35% (23 av 66 elever)

To karakterer over læreren: 9% (6 av 66 elever)

5.1.3 Kåseri

Den andre halvdagsprøven fant sted 30. november, og elevene kunne velge mellom å skrive kåseri og artikkel. Resultatet fra artiklene har jeg allerede kommentert ovenfor. 62 elever valgte kåseri, men fire av disse svarte ikke på egenvurderingsskjemaet. Jeg satt altså igjen med 58 utfylte egenvurderingsskjemaer i kåserisjangeren, og fordelingen av elev- og lærerkarakterene vises i tabellen under:

Lærer-karakter	Elevkar. 1	Elevkar. 2	Elevkar. 3	Elevkar. 4	Elevkar. 5	Elevkar. 6
1						
2				1 = 50%	1 = 50%	
3			8 = 44%	8 = 44%	2 = 11%	
4			2 = 7%	17 = 63%	8 = 30%	
5				6 = 60%	4 = 40%	
6					1 = 100%	

Figur 9: Fordeling av elev- og lærerkarakterer på kåseri.

Tabellen viser at ingen har gitt karakteren 1. En tekst har fått karakteren 6 av læreren, men 5 av eleven selv. To elever har fått karakteren 2 av læreren, mens den ene har gitt seg selv 4 og den andre 5. Litt under halvparten av 3'er-elevne (44%) har gitt seg selv 3, mens en like stor andel har gitt seg selv 4. To elever (11%) har gitt seg selv to karakterer høyere enn lærerens. 63% av 4'er-elevne har gitt samme karakter som læreren, mens 30% av dem har gitt seg selv en 5. Bare 7% har undervurdert seg selv og gitt karakteren 3. Over halvparten av de elevne som fikk 5 av læreren har gitt seg selv karakteren 4, og 40% har gitt samme karakter som læreren.

Samsvaret og avvikene ved denne prøven ser slik ut:

Samsvar med læreren: 50% (29 av 58 elever)

Én karakter under læreren: 16% (9 av 58 elever)

Én karakter over læreren: 28% (16 av 58 elever)

To karakterer over læreren: 5% (3 av 58 elever)

Tre karakterer over læreren: 2% (1 av 58 elever)

5.1.4 Litterær analyse

På den tredje halvdagsprøven (9. mars) måtte alle elevne analysere og tolke en novelle. 122 elever møtte til denne prøven. Sju stykker svarte ikke på egenvurderingsskjemaet, og da fikk jeg 115 utfylte skjema fra denne dagen. På den fjerde prøven 9. mai kunne elevne også velge å tolke en novelle. På denne prøven valgte 18 elever denne oppgaven, men to elever svarte ikke på egenvurderingsskjemaet. Siden det var så få som valgte novelleanalyse på denne siste prøven, har jeg valgt å slå sammen resultatene fra den tredje og fjerde prøven. Da hadde jeg til slutt 131 skjemaer å forholde meg til i denne sjangeren.

Lærer-karakter	Elevkar. 1	Elevkar. 2	Elevkar. 3	Elevkar. 4	Elevkar. 5	Elevkar. 6
1						
2			3 = 60%	2 = 40%		
3		1 = 2%	16 = 37%	23 = 53%	3 = 7%	
4			4 = 8%	36 = 71%	11 = 22%	
5			1 = 3%	10 = 34%	18 = 62%	
6				1 = 33%	2 = 67%	

Figur 10: Fordeling av elev- og lærerkarakterer på litterær analyse.

Tabellen over viser at ingen besvarelser fikk karakteren 1 verken av lærerne eller elevene. Ingen av 2'er-elevne har satt 2 på sin tekst, men de fleste har satt karakteren 3. Ca halvparten av de som fikk karakteren 3 har vurdert teksten sin til 4. 4'er-elevne er igjen de som samsvarer best med lærerens vurdering. 71% av dem har vurdert teksten sin til 4. Godt over halvparten (62%) av 5'er-elevne har også satt samme karakter som læreren. Tre besvarelser fikk 6 av læreren, men alle tre elevene har undervurdert seg selv.

Her vises samsvaret og avvikene ved denne prøven:

Samsvar med læreren: 53% (70 av 131 elever)

Én karakter under læreren: 13% (17 av 131 elever)

To karakterer under læreren: 2% (2 av 131 elever)

Én karakter over læreren: 28% (37 av 131 elever)

To karakterer over læreren: 4% (5 av 131 elever)

Det er kun på denne prøven at noen gir seg selv to karakterer under lærerens.

5.1.5 Novelle

På den fjerde og siste halvdagsprøven 9. mai, kunne, som nevnt tidligere, elevene velge mellom tre sjangre (se 1.5.3). 59 stykker valgte å skrive novelle, men én leverte blankt egenvurderingsskjema, så da hadde jeg 58 utfylte skjemaer i denne sjangeren.

Lærer-karakter	Elevkar. 1	Elevkar. 2	Elevkar. 3	Elevkar. 4	Elevkar. 5	Elevkar. 6
1						
2		1 = 14%	5 = 71%	1 = 14%		
3			8 = 47%	9 = 53%		
4			2 = 2%	14 = 64%	6 = 27%	
5				5 = 42%	5 = 42%	2 = 17%
6						

Figur 11: Fordeling av elev- og lærer karakterer på novelle.

Tabellen over viser at ingen har gitt dårligste og beste karakter. 71% av de elevene som læreren har gitt 2 har gitt seg selv karakteren 3, og ca halvparten av 3'er-eleven har gitt teksten sin 4. 4'er-eleven er de som nok en gang samsvarer best med lærerens vurdering, mens 42% av 5'er-eleven har gitt seg selv 4 og 5. Denne gangen er det to 5'er-elever som har overvurdert seg selv, og det har ikke forekommet før.

Samsvaret og avvikene ved denne prøven ser slik ut:

Samsvar med læreren: 48% (28 av 58 elever)

Én karakter under læreren: 12% (7 av 58 elever)

Én karakter over læreren: 38% (22 av 58 elever)

To karakterer over læreren: 2% (1 av 58 elever)

5.1.6 Oppsummering av karakterfordelingen

Tabellen under viser samsvar og avvik mellom elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene.

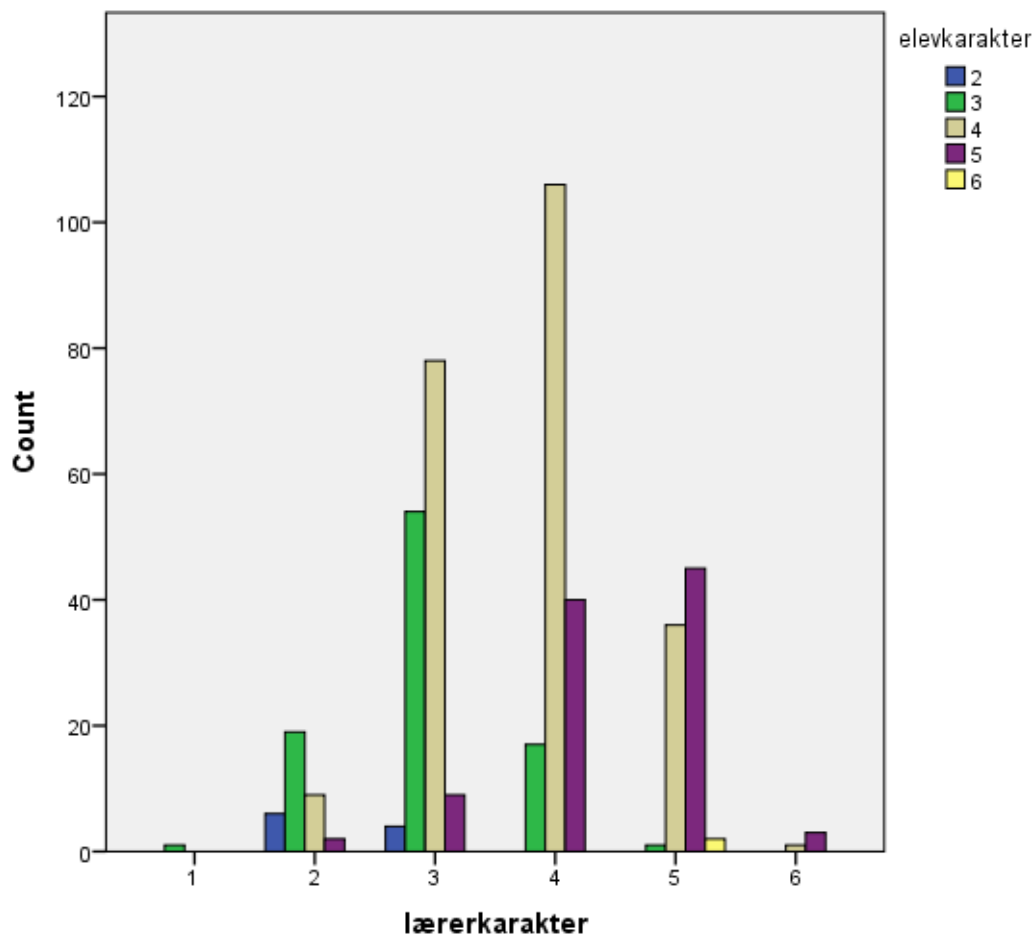
Samsvar og avvik	Første artikkel	Andre/tredje artikkel	Kåseri	Litterær analyse	Novelle	Gjennomsnitt
Samsvar med læreren	48%	42%	50%	53%	48%	48, 2 %
Én karakter under	14%	14%	16%	13%	12%	13, 8 %
To karakterer under				2%		2%
Én karakter over	34%	35%	28%	28%	38%	32, 6 %
To karakterer over	3%	9%	5%	4%	2%	4, 6%
Tre karakterer over	1%		2%			1, 5%

Figur 12: Samsvar og avvik mellom elev- og lærerkarakterene i de ulike sjangrene.

Det er ingen stor forskjell mellom sjangrene når det gjelder samsvar mellom elev- og lærerkarakterene. På alle prøvene er det omtrent halvparten av elevene (litt færre på andre/tredje artikkel) som har satt den samme karakteren som læreren. Det ser ut til at det er størst samsvar mellom elev- og lærerkarakterene på den litterære analysen og minst på den andre/tredje artikkelen. En skulle tro at elevene skulle ha større forutsetninger for å bedømme seg selv likt med læreren på den andre/tredje artikkelprøven fordi dette var andre eller tredje gang de skrev i denne sjangeren, men resultatet kan like gjerne være tilfeldig fordi utvalget mitt er så lite. Det kommer i alle fall tydelig frem at det er flere elever som har bedømt seg for høyt enn for lavt i forhold til lærerens vurdering. De fleste har satt én karakter over lærerens

(32, 6%). Nest flest har satt én karakter under (13, 8%). Det er flere som har bedømt seg to karakterer høyere enn læreren (4, 6%) enn to karakterer lavere (2%). Det siste forekommer bare i én av sjangrene. Det er også svært få som har satt tre karakterer høyere enn læreren (1, 5%). Ingen har gitt seg selv tre karakterer lavere enn læreren.

Det kan også være interessant å se hvordan de ulike elevgruppene har bedømt tekstene sine. Søylediagrammet under viser sammenlagt resultat av alle de ovennevnte prøvene.



Figur 13: Samsvar og avvik mellom elev- og lærerkarakterene på alle prøvene sammenlagt.

Diagrammet over viser at de svake skriverne, 1'er-, 2'er- og 3'er- elevene, som oftest overvurderer seg selv. I mitt utvalg var det kun én elev som fikk karakteren 1 av læreren, og han vurderte seg selv til 3. 2'er- og 3'er-elevene har en tendens til å sette én karakter høyere enn læreren. 4'er-elevenes vurderinger er de som samsvarer best med lærerens vurdering. De 4'er-elevene som ikke setter den samme karakteren som læreren, setter oftere karakteren 5

enn 3. 5'er-elevenes karakterer samsvarer også veldig godt med lærerens, men det er likevel ganske mange av dem som setter en karakter for lavt. De få som har fått 6 av læreren, har en tendens til å undervurdere seg selv noe.

For å se enda tydeligere om det er en sammenheng mellom svake/sterke skrivere og karaktersamsvar, har jeg laget en oversikt der jeg har regnet ut hvor mange prosent av de ulike elevgruppene som har gitt den samme karakteren som læreren:

Lærer-Karakter	Artikkel 1	Artikkel 2 + 3	Kåseri	Litterær analyse	Novelle	Gjennomsnitt
1	0					0
2	38%	14%	0	0	14%	13, 2 %
3	31%	36%	44%	37%	47%	39%
4	61%	65%	63%	71%	64%	64, 8%
5	54%	67%	40%	62%	42%	53%
6				0		0

Figur 14: Samsvar mellom elev- og lærerkarakterer oppgitt i prosent.

Tabellen over viser at ingen av 1'er-elevne (det var bare én) har satt samme karakter som læreren. 13, 2% av de elevene som har fått 2 av læreren har satt karakter 2 på teksten sin. 39% av 3'er-elevne har vurdert seg likt med læreren, mens 64, 8% av 4'er-elevne har gjort det samme. 53% av 5'er-elevne har satt 5 på seg selv, mens ingen av 6'er-elevne har truffet den samme karakteren som læreren (det var jo heller ikke mange i denne siste gruppen). Det kan altså se ut til at det er de sterke skrIVERne (4'er- og 5'er-elevne), med unntak fra 6'er-elevne, som har størst samsvar med læreren.

5.2 Elevenes karakterbegrunnelser

Hittil har jeg kun sett på elevenes karakterforslag og sammenliknet dem med lærerens. I denne delen vil jeg studere hvordan elevene har begrunnet karakterene sine. Det vil være interessant å se hva som kjennetegner de ulike elevgruppens begrunnelser. Er det noen sammenheng mellom samsvar, avvik og typen begrunnelse?

5.2.1 Inndelingen av elevbegrunnelsene

På 28 av egenvurderingsskjemaene har ikke elevene gitt noen begrunnelse i det hele tatt. Der stod det kun en karakter. På de resterende skjemaene fant jeg tre typer begrunnelser som jeg har delt inn i følgende kategorier; personlig fokuserte begrunnelser, kriteriefokuserte begrunnelser med dårlig utdyping og kriteriefokuserte begrunnelser med god utdyping.

Kategori 1: Personlige fokuserte begrunnelser

I denne kategorien forklarer elevene karaktervalget sitt ut ifra personlige eller ytre faktorer. Ingen av begrunnelsene er direkte knyttet til teksten de har skrevet. Denne type begrunnelse har jeg funnet på 40 av egenvurderingsskjemaene, og her kommer fire eksempler på personlige begrunnelser:

- *Jeg synes det er vanskelig å sette karakter på seg selv. Synes ikke dette er det beste jeg har skrevet. Hadde litt skrivesperre. Håper på 5, forventer 4.*
- *3/4 kanskje, jeg er trøtt i dag, og huet [sic] har heller ikke vært helt på topp.*
- *3 kanskje, er ikke god til å drøfte.*
- *Jeg ville si at teksten min fortjener en 4, siden jeg har jobbet hardt med den.*

De tre øverste elevene prøver å begrunne hvorfor de, ifølge dem selv, har gjort det dårlig, mens den siste begrunner hvorfor han bør få en god karakter. Ingen fokuserer på ting de ikke har fått til eller ting de har fått til i teksten, men de forklarer karakteren med dagsformen, kjennskap til seg selv eller innsats. Tre av disse elevene fikk omtrent det de hadde forventet, mens en fikk nesten en karakter høyere av læreren. Den øverste eleven fikk 4 på teksten sin, den andre fikk 3+, den tredje 4- og den siste fikk 4+. Han som ikke var god til å drøfte, var noe bedre enn han trodde.

Andre har begrunnet karakteren ut ifra tidligere erfaringer:

- *3, fordi det alltid går sånn.*
- *På alle stiler jeg har skrevet så har jeg fått 3 mens jeg har trodd at jeg skulle få 4 eller 5. Jeg tror jeg ikke har blitt så mye bedre enn før så en 3.*
- *Jeg er veldig usikker på hvilken karakter jeg ligger på, siden det er stor forskjell på ungdomsskolen og nå, på ungdomsskolen lå jeg alltid på karakter 5, så satser på at jeg ligger på det nå.*

Disse elevene har satt en karakter ut ifra hva de tidligere har fått. Den midterste eleven innrømmer å ha bedømt seg selv for høyt på tidligere tekster, så nå prøver han å være realistisk. Når han skriver at han ikke *tror* at han har blitt noe bedre, så kan det tyde på at han ikke har jobbet bevisst med å forbedre seg heller, noe karakteren læreren gav han også vitner om. Han fikk 2/3 på teksten sin. Den øverste eleven fikk 3/4 og den nederste fikk 5-.

Kategori 2: Kriteriefokuserte begrunnelser med dårlig utdyping

249 av egenvurderingsskjemaene har karakterbegrunnelser som tilhører denne kategorien. Her er forklaringene knyttet til teksten, men de er overflatiske og lite konkrete:

- *4. Godt skrevet. Ikke mange skrivefeil.*
- *4/5. Er fornøyd med innhold og besvarelsen, men usikker på språket (nynorsken).*
- *3+, jeg har fått med det aller viktigste, men jeg føler det er mer jeg kanskje burde tatt med.*

Selv om disse tre begrunnelsene fokuserer på teksten, sier de likevel ikke så mye. Den første er veldig fornøyd med både innholdet og språket, men sier ingenting om hva han synes han har lyktes med. Hvis han hadde vært mer konkret, ville han kanskje ha funnet ut at han likevel ikke hadde gjort det så bra som han håpet på, for læreren gav han karakteren 3/4.

Den andre sier heller ingenting om hvorfor innholdet er bra eller hvorfor han er usikker på nynorsken. Det kan være han ikke har hatt tid til å slå opp i ordlista eller at han strever generelt med grammatikk og synes det er vanskelig å holde orden på de ulike ordklassene. Hvis han hadde vært bevisst på hva han strever med, ville det også ha vært enklere å ta tak i. Til tross for upresis begrunnelse, har eleven og læreren gitt teksten omtrent samme karakter. Læreren gav den 4+.

Den siste eleven føler at han ikke har fått med alt han burde. Det hadde trolig vært enklere å se hva som eventuelt mangler hvis han hadde vært konkret på det han er fornøyd med.

Magefølelsen hans stemte imidlertid veldig godt med den karakteren læreren gav. Han fikk 3 av læreren på teksten sin.

Mange av karakterbegrunnelsene i denne kategorien fokuserer på tekstens lengde:

- *Mitt karakterforslag er 3/4. Jeg syntes [sic] jeg har skrevet mye bra, men jeg har kanskje ikke fulgt kravene til en artikkel. Lengden er jo heller ikke så mye å skryte av, men jeg skrev så mye jeg fikk til, med et godt innhold.*
- *3/4, skrev ikke sånn kjempe mye.*
- *4, jeg mener teksten og innholdet er bra, men at den er for kort*
- *4+ godt innhold, god struktur og god lengde.*

De tre øverste sitatene avslører at elevene ikke er helt fornøyde med teksten sin. To av dem mener riktignok at det de har skrevet er bra, men presiserer at de nok burde ha skrevet mer. Den nederste er fornøyd med både innholdet og lengden. Som nevnt tidligere er mange elever opptatte av hvor langt de må skrive, og ofte er det en sammenheng mellom lengden og karakteren, men ikke alltid. I disse tilfellene stemmer elevenes bedømmelser godt med lærerens. Den første eleven fikk 3+ av læreren, den andre fikk 3 og de to siste fikk den samme karakteren som de selv foreslo.

Noen har valgt karakteren 4 fordi de synes det er en grei karakter å velge når de ikke vet om det de har skrevet er godt eller dårlig:

- *Jeg mener 4 fordi jeg synes ikke det jeg har skrevet er spesielt bra. Jeg vil ikke si det er dårlig heller, men jeg føler at det mangler spenning.*
- *4+ er jo også en grei karakter.*
- *Veldig vanskelig. Jeg mener jeg har drøftet det oppgaven sa jeg skulle drøfte, men jeg er ikke helt fornøyd med den. Jeg tror at hvis jeg hadde hatt litt mer fakta kunne jeg ha skrevet mer. Mitt karakterforslag er 4 fordi det er verken bra eller dårlig.*

Disse kommentarene viser til teksten, men de er lite konkrete. Alle tre ønsker nok en karakter over middels, men fordi de bare er passe fornøyde med besvarelsen sin, foreslår de 4. Det er,

ifølge dem, en akseptabel karakter. Den øverste og nederste eleven fikk 4 av læreren, mens den midterste fikk 3/4.

Kategori 3: Kriteriefokuserte begrunnelser med god utdyping

I denne kategorien er karakterforslagene godt begrunnet. Begrunnelsene er knyttet til teksten, og elevene beskriver konkret hva de mener er bra og dårlig i besvarelsen. 116 av egenvurderingsskjemaene hadde slike karakterbegrunnelser. Disse elevene er trolig veldig bevisste på både sjangertrekk og andre faktorer som er viktige når man skal skrive, og man skulle tro at denne gruppen elever oftere setter en karakter som samsvarer med lærerens enn de elevene som tilhører de to andre kategoriene. Her kommer et eksempel på en elev som gav seg selv karakteren 5:

- *5. Jeg synes jeg har fått med sentrale punkter, virkemidler osv. i utdraget. Jeg kommer ikke med opplysninger som ikke har noe med utdraget å gjøre i innledningen, og jeg setter faktaopplysninger i sammenheng med teksten. Har funnet mange virkemidler, og jeg tror jeg har utdypet passe. Ordbruken er variert, og jeg tror ikke at jeg har noen veldig grove skrivefeil. Jeg sier noe om egen leseropplevelse, og egne tanker rundt temaet, og antyder så godt jeg kan hva som er budskapet, selv om dette ikke var så tydelig i og med at det var et utdrag.*

Denne eleven har skrevet en novelleanalyse, og kommentaren avslører en bevisst skriver. Han fikk også karakteren 5 av læreren. En annen elev gav teksten sin karakteren 4/5 og begrunner det slik:

- *Det er nok ikke den beste nynorsken, men jeg har gått igjennom og slått opp mange ord. Så jeg tror nynorsken er grei. Det er kanskje litt lite språkelige [sic] bilder og kontraster. Fornøyd med begynnelsen og at jeg ikke gir så mye informasjon. Jeg liker at leseren ser det for seg annerledes i sitt eget hode enn i mitt, teksten er bare veggene, resten er opp til fantasien til leseren.*

Eleven som har uttalt seg her har skrevet en novelle, så derfor skriver han det han gjør om at skribent og leser kanskje oppfatter teksten ulikt. Ellers virker det som eleven er ganske bevisst på hva han holder på med. Han har imidlertid bedømt seg litt for høyt, men ikke verre enn at det ble den samme hele karakteren. Teksten fikk 4- av læreren.

Eleven under har ikke skrevet så utfyllende som de to andre, men jeg synes likevel han har en ganske konkret begrunnelse. Eleven er fremmedspråklig, så jeg har ikke markert språkfeilene i sitatet:

- *Jeg synes jeg kan få 3/4 fordi jeg kommt ikke på så mye ting og kanskje setningene mine er for korte. Og kanskje språket er det ikke so godt norsk.*

Denne kommentaren vitner om at vedkommende synes at 3 er en dårlig karakter, og han prøver å begrunne hvorfor han har gjort det så dårlig. Han sier at han har altfor få momenter og at språket hans trolig vil dra ned karakteren, og det er akkurat det samme læreren påpeker i sin sluttkommentar:

- *Innholdet er relevant, men teksten har få momenter og lite utdyping. Mange av setningene er formulert på dårlig norsk.*

Både eleven og læreren peker på mangler ved både innhold og språk, men læreren har bedømt teksten strengere. Hun gav den en ren 2. Eleven er for så vidt bevisst på hva han må jobbe mer med, men likevel har han bedømt teksten sin en del høyere enn det læreren har gjort. Han har tydeligvis ikke god nok kunnskap om hva som kreves på det enkelte karakternivået, og det kan være et tegn på at lærerne burde ha gitt ut enda mer detaljerte vurderingskriterier. Selv om egenvurderingsskjemaene er ganske detaljerte, sier de ingenting om hva som må mestres for å oppnå de ulike karakterene.

5.2.2 Oppsummering av karakterbegrunnelsene

I tabellen under har jeg oppgitt hva slags type begrunnelser de ulike gruppene med elever (1'er-, 2'er-elevne osv) har gitt. I denne oppsummeringen ser jeg bort ifra de elevene som fikk 1 og 6 fordi de var så få. Disse resultatene kan like gjerne være tilfeldige. Jeg har slått sammen alle sjangrene.

Lærer-karakter	Kat. 1 Personlig	Kat. 2 Kriteriefokusert m/dårlig utdyp.	Kat. 3 Kriteriefokusert m/ god utdyp.
2	4 = 11%	23 = 64%	5 = 14%
3	13 = 9%	88 = 61%	29 = 20%
4	17 = 10%	96 = 59%	43 = 26%
5	5 = 6%	41 = 49%	36 = 43%
Sum	40	249	116

Figur 15: Elevenes karakterbegrunnelser.

Tabellen viser at jo høyere karakter elevene har fått av læreren, jo færre begrunnelser har de gitt i kategori 1 og 2, mens det er motsatt i kategori 3. Jo høyere karakter elevene har fått, jo oftere har de gitt gode karakterbegrunnelser. Det ser ut til at jo sterkere skriver du er, jo flinkere er du til å gi en konkret og god begrunnelse. Vi har tidligere sett at det er 4'er-elevne

som har hatt størst samsvar med lærerens bedømmelse, men her kommer det frem at de likevel ikke er noe særlig flinkere enn 3'er-elevne til å begrunne karakteren sin. 20% av 3'er-elevne har gitt en begrunnelse i kategori 3, mens 26% av de elevne som fikk 4 av læreren har gitt en begrunnelse som tilhører denne kategorien.

6 Presentasjon av intervjuene

For å kunne besvare siste halvdel av problemstillingen min (Hvordan vurderer elever og lærere muligheten for å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen?), gjennomførte jeg tre individuelle intervjuer med elevene og et gruppeintervju med de to involverte lærerne (se 3.2.4). Presentasjonene følger ikke spørsmålene lineært, men de tar utgangspunkt i ulike emner. Begge intervjuguidene finnes som vedlegg.

6.1 Intervju med elevene

Som nevnt i innledningen (se 1.5.2) var to av informantene mine egne elever, mens den tredje tilhørte en av mine to involverte kollegaer. Iselin var en pliktoppfyllende og over middels elev som jeg oppfattet som ei jente med indre motivasjon (jf. 2.3.1). Jarle var nok en del slappere med skolearbeidet enn Iselin, men jobbet hardt når han måtte. Ifølge hans utsagn om karakterer (se under), var innsatsen hans muligens styrt av ytre motivasjon. Hanna visste jeg ingenting om på forhånd, men fikk inntrykk av underveis i intervjuet at hun tok skolen seriøst.

Den første delen av intervjupresentasjonen berører ikke medelev- og egenvurderingen direkte, men jeg tar den likevel med fordi informasjonen kan støtte opp om min oppfatning av de ulike informantene. Disse opplysningene vil dessuten i kapittel sju være med på å belyse noen av funnene mine.

Jeg har ikke gjengitt svarene på spørsmålet mitt om noen hadde drevet med prosessorientert skriving før. Alle tre svarte enkelt og greit nei.

6.1.1 Elevenes syn på norskfaget og skriving uten karakter

Alle tre sier de liker norskfaget, men Jarle er litt mer nølende og strever litt med å uttrykke seg:

- *Asså, det er jo gøy å skrive stil på prøvene, og det er jo, men asså faget sånn teoretisk er jo litt sånn, eh...ganske mye teori lissom. Eller nå har vi, sånn vi har gjennomgått det hittil, så er [sic] det i det siste vært veldig mye språkhistorie osv. Så da er, jeg tror en del synes det er ganske kjedelig [...].*

Her kommer det frem at gutten synes det er greit å skrive, men han liker ikke teorien, og dette presiserer også det to andre informantene. Iselin sier følgende etter at hun har sagt at hun trives med norskfaget:

- *[...] men jeg liker da best skrivinga.*

Og Hanna sier at hun synes norskfaget er gøy, men presiserer:

- *Jeg liker veldig godt å skrive stiler og utdype meg.*

Dette er jo et godt utgangspunkt for å være med på masterprosjektet mitt som nettopp dreier seg om skriving. Alle tre bekrefter også at de synes skriveopplegget de har vært med på i løpet av skoleåret stort sett har vært bra. På mitt spørsmål om hva de synes om å skrive i timene, og ikke hjemme, og få veiledning underveis, svarer Iselin følgende:

- *Det synes jeg er fint. Jeg synes nesten det er enklere å skrive her på skolen enn hjemme.*

Hanna er også positiv, men ser også noen ulemper:

- *Hm, det har blitt mye mer likt i forhold til hvordan en skriveøkt som prøve er. På den måten så har det vært positivt, men man får ikke helt den roen over seg. Det er litt sånn småprat i klassen, så du må lukke deg litt for det hvis du da virkelig skal sette deg ned og skrive noe. Men du har ikke all verdens med tid heller, så du får litt tidspress på deg. Eh...det er ikke alltid det gir gode resultater, men ofte så lærer du det å kunne tenke litt fort og få ned på papiret det du ønsker, og det er jo også den situasjonen vi kommer i når vi har en norsk skriveøkt. Så det, i forhold til det du skal få karakter på i norskfaget, så er de øktene hvor vi skriver veldig nyttig.*

Mens Iselin synes det går greit å konsentrere seg i skrivetimen, synes Hanna at det kan være litt vanskelig, men hun tror likevel det er nyttig å venne seg til å skrive i timene fordi det likner på en prøvesituasjon, og det er prøvene som er avgjørende for norskkarakteren. Jarle følte derimot ikke det samme presset i skriveøktene som på prøvene:

- *Nei, det gikk ganske lett egentlig, asså sånn, du hadde ikke det presset på deg som du har under en prøve, så da gikk det egentlig ganske greit.*

Kanskje har dette svaret en sammenheng med Jarles ganske avslappende holdning til skolearbeidet generelt. Han satser for fullt når han må, altså på prøvene, men ellers tar han det ganske med ro. På spørsmålet mitt om det å ikke få karakter på øvingsteksten, svarte han følgende:

- *Nei, jeg tenker at når det kommer til å jobbe med de fleste fag generelt, så er det... så er det mer motiverende å få en karakter enn å kanskje bare få en...bare få en tilbakemelding da.*

Det kan tyde på at mangel på karakter kan være noe av grunnen til at Jarle ikke følte noe skrivepress i skriveøktene våre. Hanna sier også at hun gjerne skulle hatt en karakter eller i alle fall en liten antydning om hvor hun lå hen:

- *Eh, det er fint med muntlig og at det ikke skal bli så...hva heter det? Så...gjøre noe stort ut av det, eh, å ikke gjøre det så alvorlig. Men det å få en karakter, vi har blitt såpass vant til det å få en karakter på hvilket nivå vi er på da. Om vi i så fall kunne fått en veiledende retningslinje om vi ligger på middels, under middels eller over middels. Det hjelper oss litt når vi sier at det er bra og det er dårlig, men hvor mye veier det opp for hverandre, ikke sant, er det en fire, er det en tre'er, er det en sekser lissom? Eh... så det å kunne få hvert fall en liten veiledende karakter, hadde vært veldig hjelpsomt. Om det ikke skal telle på karakterkortet eller med i vurderingen, så vet vi litt hvor vi ligger.*

Hanna avslører her at hun gjerne skulle vite hvor hun befinner seg på karakterskalaen selv om det bare dreier seg om en øvingstekst. Iselin derimot var ikke så opptatt av karakterer:

- *Nei, jeg savnet ikke karakter, så lenge vi også fikk sånne her (peker på responsskjemaene), og også det at jeg kunne spørre deg.*

Iselin synes at informasjonen på responsskjemaene og den muntlige tilbakemeldingen fra læreren var tilstrekkelig.

6.1.2 Medelevvurderingen

Her vil jeg prøve å knytte informasjonen i intervjuene til funnene i kapittel 4.

Visuell og auditiv respons

På mine spørsmål om visuell eller auditiv respons fungerte best, svarte jentene at begge deler var viktig. De sier begge at det var best med visuell respons når de skulle vurdere andres tekster. Iselin sier blant annet at det var vanskelig å få med seg alt når teksten bare ble lest opp:

- *Når vi skulle lese til hverandre, så var det vanskelig å ...eller det var lett å glemme det forrige og jeg fikk ikke med meg lissom hovedgreia. Også sånn med høydepunktet og sånn, jeg hadde ikke en sjanse når jeg ikke så det med øynene.*

Det var også enklere å se hva andre hadde gjort feil når jeg så den. Jeg klarte ikke å sette fingeren på hva jeg likte ved de andres når jeg bare hørte den.

Her er Iselin veldig klar på at det nesten er umulig å gi god tilbakemelding ved bare å høre teksten, og hun får støtte av Hanna:

- *Det å kunne få sendt den på forhånd synes jeg er bedre, for da kan man lissom sette seg ned og ha litt tid på det, at det ikke blir så spontant, at du da kanskje finner litt riktigere ord på å forklare det. Vi har også da prøvd og lissom når vi er ferdig med en tekst å bare bytte PC i klasserommet, men det blir da ofte litt støyete, som da blir litt forstyrrende og du får da kanskje ikke gitt så god tilbakemelding som du ellers da ville ha fått hvis du kunne ha sott...setti deg ned og gjort det litt mer grundig da.*

Disse kommentarene kan forklare hvorfor mange av tilbakemeldingene på responsskjemaene var for overflatiske og lite konkrete (jf. kategori 1, 2, 3 og 8, se 4.3.1), for i noen av skriveøktene fikk elevene beskjed om å bare gi auditiv respons. Dette samsvarer også med en av kommentarene på responsskjemaene (jf. kategori 8) der eleven uttrykker at det er vanskelig å kommentere teksten når han ikke har den foran seg.

Jarle avslører at de gruppene han var med på var litt useriøse, så ingen av dem hadde brukt visuell respons i det hele tatt:

- *Nei, jeg har bare, jeg har bare opplevd det at vi har lest den opp i klassen. Jeg har ikke fått noe tilsendt.*

Denne kommentaren bekrefter at Jarle har hatt en avslappet holdning til skriveøktene. Til tross for at alle elevene i noen skriveøkter kun skulle gi hverandre visuell respons, så har altså noen elever valgt den minst anstrengende metoden. Det kan nemlig være riktig så hyggelig og bedagelig å høre andres tekster bli lest opp og bare, ifølge Jarle, «kommentere bra» til slutt.

Han svarer nemlig følgende på mitt spørsmål om kriterier:

- *Eh...vi er jo ikke norsklærere, så da er det litt sånn, altså vi veit ikke hva vi skal se etter, så det blir fort bare det å kommentere bra, og så bare leser vi vår tekst, så egentlig ikke.*

Når jeg spør om det ikke var noen hjelp med det som stod på responsskjemaene, svarer han slik:

- *Det står jo, det står lissom hva det er, ja...det står litt hva det er som skal til for å forbedre seg, men de responsskjemaene til andre elever, der kommer det litt an på hvem som har svart, fordi det er mange av dem som er useriøse.*

Her får jeg inntrykk av at gutten ikke vil innrømme at han har gjort en dårlig jobb. Han strever nok en gang med å uttrykke seg, noe jeg tolker som et tegn på at han ikke helt vet hva han skal svare, og han snakker om at det er de andre (mange av dem) som er useriøse, ikke han selv. Useriøse elever kan også være en viktig årsak til at mye av tilbakemeldingen var overflatisk og ubegrunnet.

Ut ifra alle kommentarene ovenfor, skulle en tro at det var bortkastet med auditiv respons, men denne typen respons kan også ha sin funksjon. På spørsmålet om hvilken respons som fungerte best, svarer Iselin følgende:

- *Det som var bra når vi leste var at jeg, når jeg leste høyt, så så jeg også mer av mine feil, for det hadde jeg ikke gjort hjemme. Når jeg leste høyt, da skjønnte jeg jo for eksempel at nei, dette fungerte ikke, her burde jeg hatt avsnitt og sånne ting da. Så der fungerte kanskje den lesinga bedre enn at vi bare sendte den.*

Iselin mener det er lettere å bli oppmerksom på sine egne feil når man leser teksten sin høyt. Dessuten synes Hanna det er en fordel å lese sin egen tekst fordi man da er sikrere på at mottaker forstår innholdet slik som skribenten ønsker:

- *[...], leste jeg også høyt for lissom å legge trykket der hvor jeg ville ha det og sånn. Så fikk de lissom min versjon av hvordan jeg ville lese den opp, [...].*

Det ser altså ut til at den visuelle responsen er særlig nyttig i medelevvurderingen og den auditive i egenvurderingen.

Kriterier

For å kunne vurdere både seg selv og andre er det viktig med tydelige kriterier. Jarle har allerede gitt uttrykk for at han ikke visste hva han skulle se etter til tross for kriterier på responsskjemaene. Iselin derimot syntes responsskjemaene var veldig nyttige og begrunner det slik:

- *Det hjelper deg å fokusere på én ting, så kan du bare se etter det, for eksempel tekstbinding. Men det her tar jo veldig lang tid, så jeg føler ikke at jeg fikk nok tid til å gjøre det ordentlig. Og jeg ville egentlig virkelig si til dem hva de kunne gjøre bedre og sånn fordi at det hadde jeg likt, men jeg fikk ikke helt tid da.*

Iselin er altså fornøyd med responsskjemaene, men klager over for dårlig tid. Dette avslører en pliktoppfyllende elev som har gått så grundig til verks at hun ikke rakk å kommentere alt hun ønsket. Og kanskje er dette en av årsakene til at så mange ruter på responsskjemaene var

blanke eller at mange av kommentarene ble for overflatiske. Hanna er, som Iselin, fornøyd med responsskjemaene, men blander også inn egenvurderingsskjemaene i svaret sitt:

- *Jeg synes det var veldig godt hjelpemiddel, spesielt på disse skrive dagene eller skriveøktene hvor du skulle være selvstendig og sånn, for da å få sånn som det her på artikkel, eh...og spesielt det med temasetninger, det hadde jeg jo ikke tenkt på i det hele tatt, og nå fikk jeg lissom rettet opp da før jeg leverte inn. Så de gir litt pekepinn på hvor du skal.*

Denne kommentaren gir meg en forståelse av at punktene/kriteriene på både respons- og egenvurderingsskjemaene har vært en god støtte både underveis i skrivingen og i vurderingen av tekstene til slutt.

Konkret tilbakemelding

Forskerne peker på konkret tilbakemelding som den mest effektive (jf.. blant annet Hattie & Timperley 2007, Black & Wiliam 1998 og Boud 1995), og det er den type tilbakemelding det er gitt minst av på responsskjemaene (se 4.6). La oss se på hva de tre informantene mener om denne saken. Da jeg spurte dem hva slags kommentarer de likte å få, svarte Iselin først:

- *Jeg likte egentlig best de der: hva kan du gjøre bedre. Nettopp fordi da forteller de meg hva jeg kan gjøre bedre til neste gang. [...].*

Og litt senere sa hun dette:

- *[...]den der kritikkgreia, jeg synes kanskje den var viktigst, [...].*

Iselin vil altså helst ha tilbakemelding i kategori 6; negativ med begrunnelse. Hun er ikke så opptatt av å få bekreftelse på hva som er bra, men hun vil vite hva hun må jobbe mer med for å kunne skrive en enda bedre tekst neste gang. Hanna ønsker også konkret tilbakemelding, men hun vil gjerne ha noe positivt i tillegg:

- *Det er alltid mye hyggeligere å få positiv tilbakemelding enn negativ tilbakemelding. Men det blir ikke noe sånn at man sitter og sier at det var dårlig, det var dårlig, det var dårlig. Det er heller det at man har, du kan gjøre det bedre på det området, at man sier det på en vennligere måte da. Eh...så det å få konkrete tilbakemeldinger er nok bedre enn å få de i en pakke hvor du må sitte og tyde hva den andre personen mener, men på en vennlig måte da.*

Hanna ønsker helst tilbakemelding i kategori 7; positiv og negativ med begrunnelse. Hun vil gjerne ha tips om hva som kan gjøres bedre, men understreker at det må sies på en vennlig måte. Jarle ønsker seg også konstruktiv kritikk:

- *Det har vært veldig mye sånn derre eh...etter at vi har lest opp teksten, så blir det lissom bare at de skrev bra, eller ja bra, så ja i det siste tilfellet så ler de så. Jeg har lissom ikke fått noe konstruktiv kritikk av disse andre grunnene som jeg har nevnt da at de er litt sånn, at det er vanskelig å kommentere noen feil eller et eller annet sånn der til noen, en venn av meg, og så er det litt sånn vanskelig å vite nøyaktig hva det er du skal se etter, så jeg har egentlig ikke fått så mye konstruktiv kritikk heller.*

Jarle strever med å uttrykke seg klart og direkte, og jeg får en mistanke om at han er påvirket av den såkalte intervjueffekten (Johannessen mfl. 2005: 321). Jeg fikk en følelse av, da jeg intervjuet han, at han prøvde å skjule for meg hvor dårlig gruppa egentlig hadde fungert. Kanskje tenkte han at innsatsen ville påvirke karakteren hans. Dette viser i så fall en av ulempene med å forske på sine egne elever. Ellers kommer det tydelig nok frem at han ønsket seg konkret tilbakemelding, men fikk bare «bra» med påfølgende latter.

Da jeg spurte dem hva slags tilbakemeldinger de selv hadde gitt, så fikk jeg litt ulike svar. Iselin svarer at hun ikke husker, mens Jarle sier at han ikke har gitt noe konstruktiv kritikk. Hanna har prøvd å balansere mellom positiv og negativ tilbakemelding:

- *Hm...eh...jeg prøver kanskje å ikke pakke inn for mye, men ikke være altfor direkte heller. Å si at du kan gjøre det bedre på den måten, men da kanskje komme med i neste setning atte, men det andre var kjempe bra, så det ikke blir så veldig negativt på negativt, og så positivt på positivt, og ikke skille det så veldig da. Komme med ett bra og ett dårlig, litt annenhver og hver for seg.*

Hanna har tydeligvis vært opptatt av å gi konkret tilbakemelding samtidig som den ikke skal såre mottaker. Når jeg spør henne om hun har latt være å kommentere noe for ikke å såre skribenten, svarer hun først nei, men litt senere sier hun følgende:

- *[...], men i situasjoner hvor det har vært en stil som har mye forbedringspotensial, så prøver jeg kanskje å fremme det positive mer og gjerne gjenta det, og det var kjempe bra akkurat det, og kanskje komme med små twist innimellom at her og her kan du gjøre det bedre. Eh...for jeg vil ikke være den som folk tenker på som den slemme som ikke har noe omsorg for andre og ikke tenker på andre. Så det er litt, hvem man har lyst til å fremstå som også.*

Denne tankegangen kan ha bidratt til at enkelte elever har gitt tilbakemeldinger i kategori 4; negativ tilbakemelding med modifikasjon. De har skjönt at det er viktig med konstruktiv tilbakemelding, men vil ikke fremstå som bedre enn skribenten eller som en person uten empati. Kommentaren forteller dessuten at det sosiale og gruppesammensetningen påvirker hva slags type tilbakemelding elevene gir hverandre.

Sammensetningen av responsgruppene

Noen ganger lot vi elevene selv velge hvem de ville jobbe med, og la oss se hva elevene syntes om det. Vi så ovenfor at Iselin ikke var så opptatt av positiv tilbakemelding, men det kan være fordi hun var i en gruppe med to hun kjente godt:

- *[...], men i hvert fall når jeg var med Hanne og Nanna, så sa vi at vi måtte si ifra hvis det var noe vi ikke likte, men da ville...jeg torde det da, men det var kanskje fordi jeg kjenner dem godt, [...]. Men jeg vet ikke om det kanskje hadde vært annerledes hvis jeg ikke kjente dem så godt. Men jeg hadde i hvert fall ikke tatt meg nær av det hvis de hadde skrevet det. Jeg synes heller det hadde vært veldig bra da.*

Her hevder Iselin at det er lettere å være ærlig og gi konkret tilbakemelding hvis man kjenner dem i gruppa godt, men på en annen side ønsker hun også å være i gruppe med folk hun vanligvis ikke var så mye sammen med. På mitt spørsmål om hvem som burde velge grupper, svarer hun:

- *Jeg likte best at du valgte grupper, fordi at når jeg valgte de jeg er mye sammen med og sånn, så...vi liker jo ofte det samme, mens jeg merket i de andre gruppene at selv om jeg kanskje likte min stil godt, så syntes ikke de andre så mye om den. Så det synes jeg egentlig var litt fint da, fordi at da kunne de komme med litt andre meninger enn hva jeg hadde hørt tidligere da.*

Ved å være i gruppe med noen du ikke kjenner så godt, hevder Iselin at tilbakemeldingene blir mer nyanserte. Sjansen er da større for at elevene i gruppa er forskjellige, og det, mener hun, vil avspeiles i responsen. På det samme spørsmålet svarer også Jarle at han helst vil at læreren skal velge grupper, men det er av andre årsaker:

- *Jeg tror det er best at læreren gjør det, for du har lett for å velge de som du vanligvis henger med. Men hvem du kommer med, det kan jo ha en betydelig utgang da. Hvis du kommer med noen av de du henger ofte med eller noen som kanskje ikke er så motivert...det er kanskje best at læreren velger fordi da har du i hvert fall mulighet for å komme med de du, med noen som kanskje er litt seriøse.*

Her kan det virke som om Jarle har følt seg forpliktet til å velge vennene sine (de han ofte henger med) i responsgruppa, og disse vennene har tydeligvis hatt en dårlig arbeidsmoral. Det virker som om Jarle gjerne ville jobbe seriøst, men han fant det veldig vanskelig fordi vennene hans ikke ville. Hanna derimot synes det er best å velge gruppe selv:

- *For min del synes jeg det er greit å kunne velge selv, for du vet hvem du føler du kan avlevere en stil til og at du vil få en ok tilbakemelding uten at den skal lissom bli for direkte. Eh...og litt det, du vet hvem du kan samarbeide med, og det, praten går lett på en måte. Og så man, som jeg sa i stad, det er ofte de man velger å være sammen med er på samme nivå, og hvis læreren vel...ofte så er det sånn at læreren velger for å blande nivåene. Å sitte i en gruppe og være den dårligste, det har jeg vært før, og det er **utrolig** kjedelig! Og sitte der å ha en 3'er stil, og så sitter du på en gruppe hvor alle andre har 5'er, det er ikke spesielt gøy. Ofte da den som har en 3'er stil, velger jo da også å være i en gruppe som har, eller som er på samme nivå eller som han stoler veldig godt på og synes det går greit å avlevere til.*

Hanna er først og fremst opptatt av trygghet. Hun mener at man ikke bør være i en gruppe hvor man føler seg underlegen eller ikke stoler på de andre. Hvis man kjenner hverandre mener hun også at kommunikasjonen i gruppa vil bli bedre. Hun understreker imidlertid litt senere i intervjuet at det ikke vil by på problemer at læreren velger grupper når alle elevene i klassen er blitt bedre kjent:

- *[...]. Jeg tror man vokser veldig på det. Eh...og da ikke bare med det å velge gruppe selv, men når vi da er en klasse og har gått sammen ett år, vi er såpass store, eh...så tror jeg det at læreren velger grupper har ikke så eh...blir ikke så farlig som før fordi vi kjenner hverandre veldig godt etter et år. Eh...så på den måten så synes jeg det er veldig fint at man kan eh...både da bli bedre kjent og kunne utvikle det norskfaglige på en mer responslig måte.*

Sitatet ovenfor vitner om at det tar tid å oppøve medelevvurdering. Man kan ikke gå ut ifra at responsgruppene fungerer optimalt i begynnelsen. Både elever og lærere har behov for å prøve og feile.

Informantenes sluttvurdering av medelevvurderingen

Jarle hevder at han ikke har lært noe særlig ved å jobbe i responsgrupper:

- *Jeg så ikke så mye mening i det egentlig, altså det var litt sånn, eh...jeg har egentlig ikke fått så mye ut av responsgruppene i løpet av året.*

Og dette begrunner han med sammensetningen av gruppa:

- *Det var ikke noe negativt i seg sjøl, men det var kanskje mest det at det ikke fungerte med en del personer, at det er en del personer som kanskje heller tar det som en mulighet for å prate sammen i gruppa, [...].*

Her kommer det frem at deltakerne i gruppa har vært fristet til å snakke om andre ting enn tekstene, og da er det jo ikke så merkelig at Jarle synes det hele har vært bortkastet. Da jeg presset han litt og spurte om han virkelig ikke hadde opplevd noe positivt i skriveøktene, innrømmet han følgende:

- *[...]. Kari tror jeg gav meg ganske mye, faktisk gav meg litt, en del konstruktiv kritikk da på den teksten.*

Kommentaren avslører at han fikk noe konkret tilbakemelding i én av gruppene han hadde vært med i, og det er tydeligvis viktig for at skribenten skal bli fornøyd og føle at tilbakemeldingen er nyttig.

Hanna synes at hun er blitt mer oppmerksom på sine egne feil etter å ha jobbet i responsgrupper:

- *Eh... jeg har vel kanskje tenkt litt mer over hvordan jeg selv skriver, at jeg kan gjøre den feilen som hun har gjort her. Og da mest sannsynlig har jeg jo da kanskje gjort det. Men når man ser det i en annen sammenheng og ser det i en annen sin stil, så får man litt øynene opp for at man faktisk kan gjøre den feilen selv. Og det når man har sittet og skrevet en stil, så blir man kanskje litt blind på øynene, [...].*

Nettopp bevisstgjøring er hovedhensikten med medelevvurdering. Ved å gi respons på andres tekster, blir man mer oppmerksom på hva som fungerer og ikke. I tillegg mener Hanna det er en fordel å få tilbakemelding fra jevnaldrende, og ikke alltid fra læreren:

- *[...]. Du får prøve deg litt selv, eh...og det tror jeg er litt viktig. Eh...og det da å kunne jobbe sammen med medelever og løse oppgaver og gi tilbakemeldinger med*

jevnaldrende, det tror jeg, eller tror jeg, jeg vet at det er mye lettere enn at en voksen dame på 40 år skal stå og pirke på deg, småfeil og sånn, eh... og det er jo egentlig sånn at man er venner med jevnaldrende. [...].

Det ser ut til at Hanna synes det kan være enklere å forstå tilbakemeldingen fra jevnaldrende fordi de tenker mer likt og snakker det samme språket.

Iselin påpeker at det er nyttig med respons for inspirasjonens skyld. På spørsmålet mitt om hvordan det var å gi respons til medelever, svarte hun følgende:

- *Eh...jeg synes det var egentlig veldig, egentlig litt spennende. Også det å få høre hvordan de andre skrev, og jeg synes ofte man blir overrasket over hvor flinke andre er da. Jeg synes det å vurdere andres tekster, jeg fikk mye ut av det for at jeg kunne se hva jeg likte i deres tekst, og så kunne jeg bruke det senere i mine tekster. Så for eksempel, jeg tror det var Marie som hadde en veldig bra innledning hvor hun henvendte seg direkte til leseren, og det hadde jeg aldri tenkt over at jeg kunne gjøre, så det tok jeg med meg videre da, sånn at jeg hadde det i bakhodet i hvert fall.*

Her har arbeidet i responsgruppene bidratt til å gi Iselin tips til egen skriving, men det aller viktigste, mener hun, var å få dele teksten sin med noen:

- *Jeg ville sagt at det var å få dele teksten sin. Fordi at når...jeg husker på ungdomsskolen, jeg synes jeg hadde skrevet en veldig bra novelle, ikke sant, men hva skulle jeg gjøre med den? Så jeg sendte den inn til ung. no, og der fikk jeg den responsen som jeg hadde fått i responsgruppene, ikke sant. Så hvis jeg ikke hadde gjort dette her, så kanskje jeg hadde delt den på en annen måte via nettet da, jeg vet ikke.*

Ved å jobbe i responsgrupper følte Iselin at hun hadde noen å skrive for, ikke bare læreren. Det er tydeligvis viktig for Iselins motivasjon at de ferdige tekstene blir lest av andre enn bare den som skal sette karakteren. Sælid, som har skrevet masteroppgave om skoleavis, påpeker nettopp at noe av problemet med å skrive på skolen er at læreren er den eneste mottakeren (Sælid 2010: 1). Det er viktig «at det ferdige produktet blir sett pris på og blir brukt» (Dysthe 1993: 92).

6.1.3 Oppsummering av medelevvurderingen

Det kan synes som om typen respons og sammensetningen av responsgruppene har stor innvirkning på hvor konkret tilbakemelding elevene gir hverandre. Mine informanter mener det er lettere å forholde seg til auditiv respons når man skal vurdere medelever, mens den visuelle responsen kan være nyttig for å bli oppmerksom på feil og mangler i sin egen tekst. Det er også avgjørende for tilbakemeldingen at elevene i responsgruppa fungerer godt sammen. Selv om informantene har litt ulikt syn på hvem som bør velge ut gruppene, er det viktig at det ikke blir overvekt av umotiverte elever i en gruppe. Responsarkene har også vært viktige veiledere selv om en av informantene hevdet at han ikke fikk noe ut av dem. Denne oppfatningen hadde trolig en sammenheng med den generelt dårlige arbeidsmoralen på gruppa. Tidsfaktoren blir i tillegg nevnt som en årsak til ufullstendig tilbakemelding. To av informantene mener det har vært positivt å jobbe i responsgrupper. Den ene fremhever bevisstgjøring av egne skriveferdigheter og samarbeidet med jevnaldrende som viktige faktorer, mens den andre synes det har vært fint å få idéer fra andre og dele teksten sin med medelever. Den tredje informanten synes ikke han fikk noe ut av arbeidet i responsgruppene, i hovedsak på grunn av umotiverte deltakere.

6.1.4 Egenvurderingen

Her vil jeg prøve å knytte informasjonen i intervjuene til funnene i kapittel 5.

Å sette karakter

Da jeg spurte informantene mine om hva de synes var vanskeligst med å vurdere sin egen tekst, svarte Hanna og Jarle resolutt at det var å sette karakter, mens Iselin syntes det gikk ganske greit fordi hun kunne støtte seg på egenvurderingsskjemaene. La oss se på svaret til Hanna først:

- *Det å sette karakter. En ting er det at å lissom si hva du synes var bra og hva som var dårlig, eh...men det å skulle sette karakter, for det at vi har jo ikke mye erfaring. Vi hadde kanskje lest igjennom en tre, fire stiler i løpet av året, og vet du hva, og det er det du har å gå på i forhold til hva du har klart å prestere i en økt. Eh...så da å skulle sette en karakter om du føler at du er kjempe fornøyd med stilen, du føler at det er en 5'er, og så får du igjen, og så blir det lissom en 3+. Da føler du at det stikker litt i brystet, og du føler at du ikke har helt peiling. Så det, jeg har lissom lært meg å heller sette en 4+ i stedet for en 5+. Da er det bedre å*

bli positivt overrasket, men jeg har ikke akkurat alltid hatt like rett på de karakterene.

Denne kommentaren kan forstås som om Hanna nærmest har gjettest på hvilken karakter hun skulle få. Da hun oppdaget at hun i begynnelsen hadde satt en mye høyere karakter enn læreren, begynte hun bevisst å sette en lavere karakter enn hun egentlig trodde teksten var verdt for ikke å bli skuffet. Dette kan være en grunn til at noen har undervurdert seg selv. Det viser seg jo at 5'er-elevne har en tendens til å sette en karakter lavere enn læreren (se 5.1.6). 5'er-elevne har som regel veldig høye krav til seg selv, og de blir muligens mer skuffet ved å få en 4 enn en 4'er-elev blir som får en 3. Det er større fallhøyde å gå fra over middels til middels enn å gå fra en høy middels karakter til en lav middels. Jarle derimot satte en høyere karakter enn han trodde han kom til å få. På spørsmålet mitt om karakterforslagene hans stemte med lærerens, svarte han blant annet følgende:

- *[...], nei noen ganger håpa eller spurte jeg etter en 5'er, som er en bra karakter, en bedre karakter enn jeg trodde jeg kanskje kom til å få. [...].*

Begrunnelsen for denne strategien finner jeg i svaret hans på spørsmålet om hva som var vanskeligst med egenvurderinga:

- *Det vanskeligste var jo det å skrive karakterforslag. Da må man jo begrunne litt hva det er du har, eller hva det er du sjøl synes du har gjort bra, og så hadde du en følelse som om du, det føltes litt som om du tigget nærmest. Lissom spør om å få en 5'er eller et eller annet sånn der.*

Jarle oppfattet egenvurderinga litt som en slags forespørsel til læreren. Han satte en for høy karakter fordi det kunne tenkes at læreren ville imøtekomme kravet hans. Kanskje dette er en av grunnene til at så mange 2'er- og 3'er-elever overvurderer seg selv (se 5.1.6). De vil så gjerne ha en god karakter, og så setter de en karakter høyere enn de egentlig tror i håp om å påvirke læreren. Iselin prøvde fra første stund å sette den karakteren hun mente var riktig, men i starten bedømte hun teksten sin litt strengere enn læreren:

- *[...], det er her den første, tror jeg og da har jeg sagt 4/5, og 5+ (viser til lærerens karakterforslag). Det var rett og slett fordi jeg trodde det måtte mye høyere nivå til da fra ungdomsskolen til videregående, men her (viser til en tekst skrevet senere) har jeg vært nærmere den karakteren jeg har fått. Ja, jeg trodde jo at det måtte mer til på en måte. For det at vi har aldri egentlig vært så veldig nøye. Vi har bare hatt om temasetninger og innledning og avslutning, men nå var det så mye jeg skulle oppfylle på en måte da, og derfor trodde jeg at det måtte mer til for å få en 5'er.*

Her har Iselin brukt sine erfaringer fra ungdomsskolen da hun skulle bedømme teksten sin, og som vi så i kapittel 5 er det flere som har gjort som henne.

Kriterier

Som nevnt ovenfor synes Iselin at egenvurderingsskjemaene var et nyttig hjelpemiddel da hun skulle vurdere seg selv:

- *[...] jeg ser egentlig hvor viktig det her var da (peker på rutene i egenvurderingsskjemaet) i forhold til å sjekke sin egen tekst for at du får oppfylt det.*

Da jeg spurte henne om hun ville ha klart å vurdere teksten sin like godt uten egenvurderingsskjemaene, svarte hun: «Nei, det tror jeg ikke», men hun klaget over at hun fikk for liten tid til å utnytte dem maksimalt:

- *[...]. Men jeg fikk egentlig aldri tid til å bruke alt det her (viser til punktene på egenvurderingsskjemaet), for jeg rakk ikke å skrive ferdig teksten min. Jeg rakk ikke å både sjekke gjennom teksten min ved å bruke lang tid på det her og skrive alt jeg ville.*

Igjen peker Iselin på knapp tid som et problem, og kanskje kan mangel på tid være årsaken til at så mange ikke har begrunnet karakterforslaget sitt eller har begrunnet det dårlig. Hanna mener også at egenvurderingsskjemaene var helt nødvendige:

- *Ja, på egenvurderingsskjemaene, at man blir mer klar over hva som kreves. Det gir en pekepinn, og da får du litt inntrykk av hva de ser etter i stilen. Uten det, så hadde det vært som å sette halen på eselet i blinde, hvert fall når man da har hatt timer hvor læreren har stått og babla i 80 minutter, og du har fått med deg 30% av hva hun har sagt, så er du ikke helt klar over hva som kreves.*

Her hevder Hanna at egenvurderingsskjemaene var uunnværlige. Uten dem, mener hun at karakterforslagene ville blitt ren og skjær gjetting, som å famle i blinde. Det er ikke nok at læreren har brukt lang tid på å forklare hva som er viktig når man skal skrive en tekst, for det er mange som ikke klarer å følge med så lenge av gangen, og da får de ikke med seg alt som læreren sier i timen. Jarle derimot synes ikke egenvurderingsskjemaene var noen særlig støtte:

- *Eh...å sette karakter på seg sjøl, det var like vanskelig for hvert skjema da, [...]. Når det kom til det at du endelig er ferdig med en prøve, så har du jo lyst til å dra eller gå, så da karakterbegrunnelsen som da er like vanskelig på alle arka.*

Som vanlig svarer Jarle litt uklart, men han synes uten tvil at det har vært vanskelig å vurdere sin egen tekst. Han sier også at han kanskje ikke har vært så motivert for å gjøre det, for når prøven var over, ville han helst mulig hjem. Det er forståelig at man er sliten etter å ha sittet stille og skrevet i flere timer, og at man da ikke har lyst til å bruke mye ekstra tid på å vurdere det man har skrevet, i alle fall ikke hvis man opplever dette som en krevende jobb, slik som Jarle tydeligvis gjør. Hanna avdekker også noen av disse tankene da jeg spør henne om hva som er hensikten med egenvurdering:

- *Jeg har fått mye igjen for det, mer enn jeg trodde jeg skulle ha. Det er liksom litt sånn derre, på de første stilene vi hadde, så åh må jeg sitte og krysse av og skrive og sånn etter å ha gjort en stil, men jeg har sett at det har, det har jo gitt meg forbedringspotensiale, og det har gjort noe med hvordan jeg ser på mitt eget bakverk holdt jeg på å si, min egen stil. Så hensikten med det å få øynene opp, hvis det var hensikten da, så synes jeg det har fungert veldig bra, spesielt når man da har gjort det et par ganger, at det ikke blir en belastning å skulle gjøre det etterpå, vært trøtt og sliten etter en skriveøkt.*

Her kommer det frem at Hanna synes det var kjedelig å skulle fylle ut egenvurderingsskjemaene på de første halvdagsprøvene, men hun synes det gikk greiere etter hvert. Iselin bekrefter at det gikk lettere etter å ha «fylt ut mange sånne skjemaer». Det at noen elever var leie, trøtte og slitne etter en halvdagsprøve, kan altså være en årsak til at mange av begrunnelsene på egenvurderingsskjemaene tilhørte kategori 1 (ingen begrunnelse) eller 3 (lite konkret begrunnelse).

Informantenes sluttvurdering av egenvurderingen

Hanna sier ovenfor at egenvurderingen har åpnet øynene hennes. Det er litt uklart om hun mener at hun har sett at hun kan forbedre seg (forbedringspotensiale) eller om hun har blitt en bedre skribent. Jeg tror egentlig det er det siste hun mener, men begge tolkningene gir for så vidt mening. Gode skribenter er også mer bevisste på hva de kan gjøre bedre, og det er nok denne bevisstheten Hanna tenker på når hun sier at «det har gjort noe med hvordan jeg ser på mitt eget bakverk». På spørsmålet mitt om hun kunne tenke seg å fortsette med egenvurdering, svarer hun slik:

- *Ja det, for videreutvikling og man har jo da, hvis man, man er jo aldri ferdig med å lære. Jeg har jo mye jeg kan gjøre bedre og bredere ordforråd som venter på meg der ute (ler litt) i norsk. Så det og hele tiden kunne være kritisk og se på hva jeg har gjort bra og hva er dårlig eller mindre bra, tror jeg er viktig å kunne, hvert fall når vi går på videregående, og før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og*

skrive viktige brev. Så det å kunne ha et bredt ordforråd og være kritisk til det man leser, også sitt eget, tror jeg er veldig viktig uansett hva du skal bli.

Denne kommentaren er helt i tråd med hva forskerne sier. Det er viktig at elevene læres opp til å stole på seg selv og å bedømme sitt eget arbeid, for dette er egenskaper man får bruk for senere i yrkeslivet (se 2.3.1).

Selv om vi har fått inntrykk av at Jarle kanskje ikke har hatt det største utbyttet av verken medelev- eller egenvurderingen, så ser han likevel et poeng med den:

- *Det er jo litt det at du skal få innblikk i åssen læreren retter da kanskje, eller åssen og da kanskje også hvis vi ser åssen læreren retter, så ser du også hvordan, hva det er, hvordan du kan rette deg sjøl eller ser, kanskje vurdere deg sjøl og klare å skrive en bedre tekst.*

Da jeg spør han om han kunne tenke seg å fortsette med egenvurdering, er han nok veldig i tvil:

- *Mmm, det er jo, det har jo ikke noe å si egentlig. Asså jeg veit ikke om det har noen...Det kan jo ha positiv effekt, men det har jo ikke noe å si om vi ikke har det lissom. Asså, det er jo bare, det er jo lissom bare noen...jeg veit ikke hva annet vi skulle ha bytta det ut med lissom, så da ser jeg ikke noen grunn til å avskaffe det, fordi det kan hende det hjelper over lengre tid, når du blir mer vant med det.*

Gutten får ikke helt bestemt seg for om egenvurdering er verdt å fortsette med eller ei. Jeg fikk en følelse av at han egentlig hadde lyst til å si at det hele var noe tull, men han turte ikke fordi jeg var læreren hans, og han ville ikke ødelegge opplegget mitt. Derfor finner han en mellomløsning og avslutter med at det sikkert er nyttig hvis man gjør det ofte. Med andre ord opplevde han det ikke særlig hensiktsmessig i dette prosjektet.

Iselin er mer opptatt av at hun hadde for dårlig tid og derfor ikke fikk utnyttet egenvurderingen slik hun burde:

- *Jeg føler at jeg ikke fikk brukt det som jeg ville, for når jeg bruker så lang tid på å skrive det jeg vil...Jeg tror det hadde vært veldig nyttig for meg hvis jeg hadde hatt tid til og vært ferdig med teksten og så prøvd å rette på noen av de tingene som jeg mente var grunnen til at jeg ikke skulle få topp. Jeg bruker for lang tid på å skrive da.*

Jeg opplever Iselin som positivt innstilt til egenvurderingen, men hun er frustrert fordi hun trenger så lang tid på skrivingen. Hun synes ikke hun har fått nok tid til å gå over teksten sin til slutt og fylle ut egenvurderingsskjemaet.

6.1.5 Oppsummering av egenvurderingen

Informantene synes det har vært vanskelig å sette karakter på sin egen tekst, men to av dem mener egenvurderingsskjemaene har vært til stor hjelp. To av informantene opplevde det som kjedelig og anstrengende å skulle fylle ut et egenvurderingsskjema og begrunne sin egen karakter etter at halvdagsprøven var over, for da var de slitne og ville fortest mulig hjem. Den tredje var positiv til å fylle ut skjemaet, men fikk ikke gjort det så grundig som hun ønsket fordi hun fikk liten tid. Jentene hevdet imidlertid at det gikk greiere etter hvert som de ble vant med det. To av informantene er positivt innstilt til egenvurderingen. En av dem sier den har gjort henne mer bevisst på sin egen skriving og mener det er viktig å lære før man skal ut i arbeidslivet. Selv om den andre ble frustrert på grunn av dårlig tid, mener hun likevel at egenvurdering er nyttig for å kunne forbedre skrivekompetansen sin.. Den tredje informanten forstår poenget med egenvurderingen, men er likevel usikker på effekten.

6.2 Intervju med lærerne

I intervjuet med lærerne har jeg kun stilt tre spørsmål. De dreier seg selvfølgelig om medelev- og egenvurderingene (se intervjuguiden til lærerne i vedlegg 10). Begge lærerne har fått fiktive navn, og jeg kaller dem for Ragnhild og Jannike.

6.2.1 Medelevvurderingen

Begge lærerne sitter igjen med et positivt inntrykk av elevenes jobbing i responsgruppene. Ragnhild sier:

- *[...]. Elevene mine har gitt tilbakemelding om at de synes det er fint å gi hverandre respons. [...] de blei ivrige, [...]de er veldig opptatt av å gi hverandre positive tilbakemeldinger da, men at de er også litt sånn strenge mot hverandre.*

Det kan altså virke som om mange har turt å gi hverandre konstruktiv kritikk til tross for at responsskjemaene hadde hovedvekt av tilbakemelding uten begrunnelse (jf. kategori 1).

Jannike bekrefter Ragnhilds kommentar ovenfor, men sier samtidig at dette kanskje ikke kommer godt nok til uttrykk på responsskjemaene:

- *Det er mitt inntrykk også. Nå vil jeg ikke si at alt det de har skrevet, det synes jeg kan være litt overflatisk. Det som står på skjemaene, det synes jeg ikke alltid er så bra, og noen sier veldig lite der, men det var stor arbeidsomhet inne i timen når*

dette pågikk. [...]. Og de var veldig ivrige til å lese, og jeg tror absolutt at de har fått noe ut av det. Men jeg kan noen ganger bli litt skuffet når jeg har kommet ned i klasserommet og har lest på responsskjemaene, for der behøver det ikke stå så mye. De har nedprioritert litt den altså, føler jeg. Jeg er helt sikker på at det har skjedd mer læring i hodene deres enn det nødvendigvis kommer til uttrykk innenfor rubrikker og skjema.

Jannike hevder altså at elevene har fått mer ut av responsen enn det som kommer frem på responsskjemaene, og hun forklarer det på denne måten:

- *Der føler jeg at de trenger faktisk, at de kanskje ikke helt har visst hva de skal skrive heller tenker jeg. De har ikke helt sjargong, eller vet ikke helt språket. De har ikke noe språk helt å bruke. Det blir litt, det var fint, det var bra, ja, nei.*

Og litt senere sier hun også:

- *Men jeg tror nok egentlig man kan bruke lenger tid på å lære dem hva respons egentlig er.*

For å få maksimalt utbytte av responsen mener Jannike at elevene trenger mer tid og opplæring i hvordan man kan uttrykke seg for å gi en mest mulig konkret tilbakemelding.

6.2.2 Egenvurderingen

Jannike har inntrykk av at de fleste har bedømt seg selv for strengt:

- *[...]. Nesten alle er overdrevent strenge med seg selv, føler jeg.*

Mens Ragnhild også opplever det motsatt:

- *Jeg har også noen som har ganske god tillit til egne skriveferdigheter asså, av de som jeg ser ut fra mine skjemaer, men det er jo også som du sier at en del er jo veldig strenge med seg sjøl, [...].*

Selv om resultatene i kapittel 5 viser at mange elever, særlig 2'er- og 3'er-elevne, har en tendens til å overvurdere seg selv, så er det også en del elever som undervurderer seg (se 5.1.6). Derfor stemmer vel inntrykket til begge lærerne ovenfor. Ingen av dem opplever at elever har gjettest på karakteren, og Jannike sier:

- *Jeg føler de har tatt dette litt alvorlig og tatt det som en ordentlig jobb asså. Det er få, kanskje er det et par litt sånne...skjemaer, men gjennomgående syns jeg de har...*

Ragnhild fullfører setningen for henne:

- *...tatt det alvorlig og forsøkt å begrunne og greie ut litt om sitt eget arbeid.*

Selv om de fleste av begrunnelsene på egenvurderingsskjemaene (249) tilhørte kategori 3 (lite konkrete begrunnelser), så kan det likevel være at elevene har tatt jobben seriøst. De kan ha gjort så godt de kan, men de har muligens ikke hatt forutsetninger for å gå mer i dybden. Og dette foreslås også av Jannike ovenfor (se 6.2.1). Hun mener elevene har jobbet godt, men trenger mer opplæring i et fagspråk.

På mitt siste spørsmål om mine to kollegaer kunne tenke seg å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen, svarer de begge at de tror det. Jannike utdyper svaret litt mer:

- *Jeg tror også det. Jeg vet ikke om jeg vil svare så konkret på deres egenvurdering asså, jeg har følt det litt slitsomt, for jeg har følt det sånn at når de har skrevet sin vurdering, og så står læreren ved siden av, at jeg må ha, på en måte svare veldig på deres egenvurdering. Det har vært litt sånn, ikke tvangstrøye, men litt da fordi at jeg føler jeg må ta litt tak i ting som jeg egentlig ikke, det er ikke det som **jeg** vil ta tak i. Da har det blitt for mye rett...altså for mye vurdering. Men jeg vil gjerne at de vurderer seg selv, jeg tror ikke det er bortkastet at de har en sånn egen metarefleksjon på sin egen skriving, rett og slett. De er tvunget til å tenke på hva de driver med.*

Her forstår jeg det som om læreren har følt seg for mye styrt av egenvurderingsskjemaene. Hun har følt seg forpliktet til å kommentere det elevene har skrevet i hver enkelt rute, og dette har medført at hun har brukt mer tid enn vanlig på å rette en oppgave. Og dessuten synes hun ikke at elevenes fokus alltid har vært det beste for videre veiledning. Da jeg spør henne om det hadde vært bedre uten skjemaene, svarer hun nei:

- *Jeg tror at, nei, jeg tror det er veldig fint for elevene, men jeg er ikke sikker på om jeg hentet så mye. Asså jeg får en forståelse av hva de har gjort, men jeg får like mye forståelse av hva de har forstått ved å lese teksten deres. Men jeg tror de har vært fine for elevene altså. Jeg tror ikke det gjør noe at de må tenke litt og får et skjema, så jeg kan godt tenke meg å ha et sånn egenvurderingsskjema liggende til senere og jeg asså, selv om det ikke skal brukes så konkret av oss kanskje. For deres skyld tror jeg det er lurt. Jeg tror også det er fint når de får det tilbake og med karakteren, ikke sant, at de da har skrevet, de har gjort sin egen vurdering, så får de min vurdering og karakteren, så kan de sammenlikne med hva jeg tenkte, hva tenkte læreren. Det lærer de av, det er jeg helt sikker på. Så det er ikke bortkastet.*

Jannike mener at egenvurderingsskjemaet har vært en god støtte for elevene, men det har ikke vært fullt så hensiktsmessig for læreren. Hun kan imidlertid tenke seg å bruke det mer, men da vil hun tilpasse bruken til sitt eget opplegg.

6.2.3 Oppsummering

Begge de involverte lærerne er positive til prosjektet de har vært med på og mener at elevmedvirkning i vurderingen har stor læringsverdi for elevene. De mener at elevene trolig har hatt større utbytte av både medelev- og egenvurderingen enn det som fremkommer av skjemaene. Men elevene trenger opplæring i et fagspråk og mer øving i vurdering generelt for at medelev- og egenvurderingen skal ha god effekt på deres skrivekompetanse. På spørsmålet mitt om de kunne tenke seg å fortsette med denne vurderingsformen, er de begge litt nølende. Hovedgrunnen til denne tvilen er, slik jeg tolker det, at det tar mye tid og medfører merarbeid for læreren.

7 Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Min overordnede problemstilling var å undersøke hvordan elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster manifesterer seg på kort sikt, og hvordan elever og lærere vurderer muligheten for å fortsette med denne vurderingsformen. For å prøve å svare på dette, har jeg først tatt utgangspunkt i mine to delspørsmål: «Hva slags type tilbakemeldinger gir elevene hverandre?» og «Hvordan vurderer elevene sine egne tekster?». Deretter prøver jeg å besvare siste halvdel av problemstillingen.

7.1 Hva slags type tilbakemeldinger gir elevene hverandre?

Forskning viser at formativ vurdering er alfa-omega for læring, men ikke all formativ vurdering er like effektiv (jf. kap. 2). Her tar jeg utgangspunkt i hva forskerne, spesielt Hattie & Timperley, mener er den mest effektive tilbakemeldingen og forsøker å knytte denne teorien til funnene mine. Etterpå diskuterer jeg årsaker til den lave forekomsten av de mest effektive formene for respons. Jeg angir antall kommentarer i de ulike kategoriene (jf. 4.6), og da er det også interessant å vite det totale antallet. Sammenlagt på alle responsskjemaene ble det gitt 2465 kommentarer. Kategori 8 har jeg bevisst utelatt fordi det her ikke er gitt noen tilbakemelding.

7.1.1 Positiv tilbakemelding

Elevene har uten tvil gitt hverandre mest positiv respons. Det er tilbakemeldinger i kategori 1 og 5 som dominerer (jf. søylediagrammet i 4.6), dvs positive tilbakemeldinger uten eller med begrunnelse. I tillegg finner vi noe positiv respons i andre kategorier (3 og 7), men de er kombinert med negativ tilbakemelding.

Kategori 1: Positiv tilbakemelding uten begrunnelse

De fleste tilbakemeldingene elevene gav hverandre tilhører denne kategorien (1154 av 2465), og mange av disse kommentarene kan klassifiseres som leserfokusert respons (jf. 2.3.3 og Hoel 2000: 117-119). Her er det leserens reaksjon som dominerer, og det trengs ingen faglig

kompetanse for å gi slik tilbakemelding. Den første ruta på alle respons skjemaene åpnet for denne type respons, og elevene fikk i tillegg beskjed om å fokusere på det positive fordi det er viktig ifølge grunnmodellen for responsgiving (Hoel 2000: 119-120). Dette resulterte i kommentarer som blant annet «Du er kjempe flink ☺» og «Bra jobb». Denne tilbakemeldingen kan klassifiseres til nivå 4 (person) på Hattie & Timperleys tilbakemeldingsskala (jf. 1.6.4) og er den minst effektive tilbakemeldingen (ibid. 2007: 90 og Black & Wiliam 1998a: 42). Den fokuserer mer på personen enn selve oppgaven, og slik «information has too little value to result in learning gains» (Hattie & Timperley 2007: 96). Forfatterne presiserer imidlertid at elever som regel liker å få ros, og mange av dem foretrekker nettopp ros for innsatsen fremfor ferdighetene (ibid.: 97), men ros uten begrunnelse kan føre til usikkerhet og valg av uheldige læringsstrategier (Hattie & Timperley 2007: 95). Positiv respons kan imidlertid øke interesse for oppgaven for noen elever, men den har liten effekt på selve skrivingen (Black & Wiliam 1998a: 43). Hvis positiv tilbakemelding skal bidra til læring, må den knyttes til oppgaven (Hattie & Timperley 2007: 98).

Kategori 5: Positiv tilbakemelding med begrunnelse

I denne kategorien fant jeg 757 kommentarer, og her har elevene nettopp prøvd å knytte den positive tilbakemeldingen til oppgaven. De fleste av disse tilbakemeldingene er både leser- og kriteriefokuserte fordi respons giver fokuserer på hva han først la merke til i teksten samtidig som han gir en liten begrunnelse. Han skriver for eksempel ikke bare at «Det er bra!», men kommenterer også «Variert ordbruk» (jf. 4.5, kategori 5). Her rettes responsen mer mot selve teksten enn det kommentarene i kategori 1 gjør, og det krever noe mer faglig innsikt hos leseren eller respons giveren. Denne type respons kan passe inn på det første nivået på tilbakemeldingsskalaen. Her fokuseres det på oppgaven eller produktet. Tilbakemeldingen på dette nivået er effektiv hvis den kan påvirke læringsprosessen (nivå 2) eller selvreguleringsevnen (nivå 3) (Hattie & Timperley 2007: 90-91). Det er lite trolig at tilbakemeldingen ovenfor vil berøre mottakers læringsprosess fordi respons giver kun konstaterer hva som er bra. Skribenten får ikke vite hva han trenger å jobbe mer med (nivå 2), og han blir heller ikke oppfordret til å sjekke om det er noen steder i teksten han kan variere ordbruken mer eller om det er andre ting han kan endre på (nivå 3), så denne type tilbakemelding vil sannsynligvis ikke hjelpe han til å bli en bedre skribent. Tilbakemelding i denne kategorien kan likevel være positivt for eleven fordi det kan øke motivasjonen, men

ifølge Hattie & Timperley skjer dette bare hvis det dreier seg om en oppgave som eleven ønsker å gjøre (2007: 99). Det er en kjensgjerning at de fleste oppgaver i skolen er pålagt av læreren, og slike obligatoriske oppgaver kan bidra til å redusere motivasjonen (ibid.).

7.1.2 Negativ tilbakemelding

For at tilbakemeldingen skal være effektiv bør den altså være konkret (Hattie & Timperley 2007: 84 og Black & Wiliam 1998b: 12). Mange kaller dette konstruktiv kritikk, og ofte forbinder man ordet kritikk med noe negativt. Derfor har jeg kalt det negativ tilbakemelding, men en slik tilbakemelding trenger ikke nødvendigvis å være negativ for elevens læring, tvert imot. Ved å peke på det som ikke fungerer i teksten, vil eleven vite hva han skal gjøre for å forbedre den, og det er jo positivt, men det avhenger av om den negative tilbakemeldingen er med eller uten begrunnelse.

Kategori 2: Negativ tilbakemelding uten begrunnelse

165 av kommentarene på responsskjemaene var negative tilbakemeldinger uten begrunnelse. Noen av disse kommentarene er kriteriefokuserte («Det er mer en artikkel enn et kåseri»), men de fleste av dem gir kun uttrykk for leserens egen opplevelse. Det er særlig den leserfokuserte responsen i denne kategorien som her kan være uheldig. Kommentaren «Du er ikke morsom nok» sier mer om eleven som person enn om teksten hans, og tilbakemeldingen kan plasseres på nivå 4 på Hattie & Timperleys skala og er lite effektiv. Forfatterne refererer til flere undersøkelser som viser at negativ tilbakemelding uten begrunnelse «is of little use because it provides no information regarding what to do or how to respond next time» (2007: 100). Hvis eleven ikke forstår grunnen til at oppgaven er dårlig, kan det dessuten gå utover selvfølelsen og videre læring (ibid.: 95).

Kategori 6: Negativ tilbakemelding med begrunnelse

107 av tilbakemeldingene på responsskjemaene tilhører denne kategorien, og kommentarene er i hovedsak kriterie- og skriverfokuseret. De fleste fokuserer på teksten, og noen retter seg mot skriverens videre utvikling. Skriverfokuseret respons er, ifølge Hoel, vanskelig for medelever å gi, men hun har erfart at sterke elever mestrer denne formen for tilbakemelding (2000: 119, jf. 2.3.3).

Sitatet under mener jeg er både kriterie- og skriverfokusert:

- *Jeg synes du skulle ha brukt flere ordspill, mere ironi og sarkasme, så det blir litt mer kåseripreg over det. Du kunne også vært litt mer løsningsorientert. Hvordan kan kollektivtrafikk bli bedre?*

Den første setningen her fokuserer på kriterier og passer inn på nivå 1 i Hattie & Timperleys oversikt. Den peker på noe som oppgaven mangler. Den siste setningen fokuserer mer på skriveren og prøver å hjelpe han til tenke selv. Denne delen av tilbakemeldingen synes jeg kan passe inn på nivå 1 (produkt) og 3 (elevens selvregulering). Hattie & Timperley skriver at tilbakemeldingen på produktnivået (nivå 1) er mest effektiv hvis respons giver bare antyder veien videre (2007: 91-92), og det er nettopp det eleven her gjør. Han kommer ikke med konkrete løsningsforslag, men stiller et spørsmål som gjør at skriveren må tenke selv. Slik vil denne tilbakemeldingen trolig også berøre skriverens læringsprosess (nivå 2) og kanskje også selvreguleringsevne (nivå 3). Og først da blir tilbakemeldingen effektiv (ibid.: 90-91).

Hattie & Timperley hevder også at negativ tilbakemelding med begrunnelse kan være mer effektiv enn positiv tilbakemelding, særlig hvis responsen er på personnivå (nivå 4) (2007: 98). Noen elever med lav selvfølelse vil kun ta innover seg tilbakemelding som passer med deres eget syn på seg selv (ibid. 98-99). Positiv respons vil hos denne type elever prelle av fordi de ikke tror på den. Slik kan den negative tilbakemeldingen for noen elever være positiv. Den vil medføre at eleven tar seg sammen og jobber hardere slik at resultatene kan bli bedre enn forrige gang.

En av informantene mine ønsket seg denne type tilbakemelding, men jeg tror ikke det var fordi hun hadde lav selvfølelse. Hun sier blant annet i intervjuet at hun syntes hun selv hadde skrevet en god novelle (jf. 6.1.2), og hun satte også ganske høye karakterer på tekstene sine (4/5 og 5-). Jeg oppfatter henne heller som veldig ambisiøs, og derfor var hun veldig opptatt av hva hun kunne gjøre for stadig å forbedre seg. Denne type elever søker ofte negativ tilbakemelding for nettopp å kunne overgå sin siste prestasjon (Hattie & Timperley 2007: 99).

Kategori 4: Negativ tilbakemelding med modifikasjon

58 av kommentarene på responsskjemaene kan klassifiseres i denne kategorien. Noen av dem er leserfokuserte: «Jeg forstod ikke slutten. Mulig inkompetanse fra min side», og noen er kriteriefokuserte: «Kanskje få inn litt mer spenning, drama, spenningskurver, men novellen var ikke helt ferdig og det kan godt hende det var planlagt noe mer senere i historien». Felles

for dem begge er at de prøver å tone ned kritikken med en formildende kommentar til slutt. Studier viser at dette er vanlig hos elever som gir hverandre respons (Topping 2003: 71, jf. 2.3.3). Responsgiverne må ikke bare forholde seg til selve teksten, men de må også «... ta omsyn til den *sosioemosjonelle atmosfæren* i gruppa» (Hoel 2000: 147). Hanna sier i intervjuet at hun prøver så godt hun kan å finne noe positivt, også i tekster som har «mye forbedringspotensial» (se 6.1.2), for hun vil helst ikke fremstå som en person med lite empati.

Hoel snakker om ulike responsstrategier, og hun bruker blant annet benevnelsene «modifisering av kritikk» og «solidaritetsytringar» (2000:147- 149). Den første betegnelsen innebærer tilbakemeldinger som spiller på responsgivers følelser og uttrykker hans subjektive oppfatning av noe i teksten, mens den andre omfatter respons som «markerer *solidaritet*» (ibid.: 148) med skribenten. Responsgiver prøver da å unnskylde kritikken. Begge de to ovennevnte sitatene synes jeg avspeiler disse kjennetegnene.

Ingen av tilbakemeldingene jeg har registrert i denne kategorien er særlig konkrete. De fleste av dem fokuserer lite på produktet eller teksten og kan derfor klassifiseres til nivå 4 på Hattie & Timperleys skala (jf. 1.6.4) Det er den minst effektive formen for respons, men den er muligens likevel bedre enn bare negativ tilbakemelding uten begrunnelse som kan gå utover selvfølelsen til eleven. Det er viktig at responsen ikke tar «sjølvtilitten frå skrivaren» (Hoel 2000: 147). Selv i tekster hvor det er vanskelig å finne noe positivt, ser det ut til at elever klarer å formulere responsen slik at den ikke blir for negativ. Selv om tilbakemeldingen kanskje ikke hjelper skribenten videre i sin skriveutvikling fordi den er for lite konkret, så kan slik modifikasjon av negativ tilbakemelding i det minste hindre at eleven får skrivesperre.

7.1.3 Både positiv og negativ tilbakemelding

Elever synes ofte det er vanskeligere å gi negativ tilbakemelding enn positiv (Hoel 2000: 147), så derfor prøver mange å balansere kritikken med også å gi positiv tilbakemelding.

Kategori 3: Positiv og negativ tilbakemelding uten begrunnelse

Tilbakemeldinger i denne kategorien forekommer ganske ofte på responsskjemaene (122 stk), og de er svært lite konkrete. Kommentarer som: «Til en viss grad» og «De fleste ganger» (jf. 4.5) virker så lite gjennomtenkte at responsgiver kan mistenkes for ikke å ha gidet å ta jobben seriøst. I intervjuet med Jarle kom det frem at noen elever var useriøse og gav ganske intetsigende kommentarer. Han hadde tydeligvis en annen opplevelse av medelevvurderingen

enn Hanna og Iselin (jf. 6.1.2), og Dysthe bekrefter at «erfaringane med responsgrupper er varierende» (1993: 185). Det kan også være at noen elever som har gitt slike kommentarer har prøvd å ta jobben alvorlig, men at de ikke har hatt fagkunnskap nok og derfor ikke har kunnet peke på konkrete sjangertrekk. De involverte lærerne tror også at mangel på fagspråk kan være en årsak til slik diffus tilbakemelding (jf. 6.2.1). På samme måte som mottaker må ha grunnleggende ferdigheter for å kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldingen (Hattie & Timperley 2007: 82), må respons giver ha basiskunnskap for å kunne gi relevant respons. Hvis tilbakemeldingen er «poorly presented or if the students' knowledge is insufficient to accomodate additional feedback information» (ibid.: 100), er det lite trolig at mottaker vil dra nytte av den.

Disse tilbakemeldingene kan kalles kriteriefokuserte i den grad hjelpespørsmålet på responsskjemaet fokuserte på sjangertrekk eller kriterier. De to ovennevnte sitatene er svar på et hjelpespørsmål om temasetninger. De fokuserer altså på produktet og kan klassifiseres, ifølge Hattie & Timperleys skala, på nivå 1. Men i og med at kommentarene mangler begrunnelse, vil de neppe påvirke verken læringsprosessen eller selvreguleringsevnen, og da er denne formen for respons trolig lite effektiv.

Kategori 7: Positiv og negativ tilbakemelding med begrunnelse

Tilbakemeldingene jeg fant i denne kategorien er i hovedsak kriteriefokuserte og forekommer ikke så ofte (102 av 2465). Kommentarene er konkrete og sier hva som er bra og dårlig i teksten. Balansen mellom det positive og negative kan variere noe, men en vanlig strategi er å «forstørre det positive» (Hoel 2000: 148). Særlig i tekster som har «mye forbedringspotensial» mener Hanna det er viktig å fokusere på det positive: «[...], så prøver jeg kanskje å fremme det positive mer og gjerne gjenta det, [...]» (se 6.1.2). Her virker det som om Hanna har forstått at det er viktig å fremheve det positive for at ikke skriveren skal miste selvtilliten. I tekster hvor det er vanskelig å finne noe positivt, har hun funnet sin egen strategi med å gjenta de positive kommentarene. Da vil det muligens virke som om teksten ikke har overvekt av ting som må endres på, og slik vil eleven kanskje ikke miste motet. For enkelte elever vil slik positiv tilbakemelding øke interessen for oppgaven, men for andre ikke (Hattie & Timperley 2007: 99). Dette er avhengig av om elevene har tro på seg selv (ibid.) og om de er faglig sterke eller svake (Black & Wiliam 1998a: 7). For noen elever som ikke er vant med å få gode tilbakemeldinger og som har liten tro på seg selv i utgangspunktet, kan positiv respons medføre at de ikke tar sjansen på å jobbe videre med oppgaven. Det er bedre

for dem å avslutte oppgaven med noe positiv tilbakemelding enn å risikere kun negativ respons ved videre bearbeiding (Hattie & Timperley 2007: 99).

Hanna ønsket seg både positiv og negativ respons, og forskning viser at det er effektivt for læring å legge vekt på både styrker og svakheter i den formative vurderingen (Black & Wiliam 1998b: 12). I tillegg til at det er hyggelig å få positiv tilbakemelding (jf. Hanna 6.1.2), kan den også bidra til å modifisere negativ respons (Topping 2003: 67). Dessuten er det jo praktisk for skriveren å vite hva som faktisk har fungert, slik at han kan benytte seg av dette i en senere tekst. Hvis den positive og negative tilbakemeldingen i tillegg er begrunnet, øker den læringsverdien ikke bare for mottaker, men også for responsgiver (Hoel 2000: 145). For å kunne gi konkret tilbakemelding er responsgiver nødt til å kjenne til kriteriene og målene, og slik blir han mer bevisst sin egen læring. Denne bevisstheten vil også hjelpe han til å utvikle egenvurderingsevnen (Boud 1995: 15 og Dysthe 1993: 165). Ifølge Hattie & Timperleys vurderingsskala, er dette den mest effektive formen for tilbakemelding fordi den berører både nivå 1, 2 og 3.

7.1.4 Årsaker til lav hyppighet av den mest effektive tilbakemeldingen

På bakgrunn av tidligere forskning og gjennomgangen ovenfor fremkommer det at negativ tilbakemelding med begrunnelse (kategori 6) og positiv og negativ tilbakemelding med begrunnelse (kategori 7) er den mest virkningsfulle formen for respons. Det ser altså ut til at det må fokuseres på hva som kan forbedres i en tekst, og dette må i tillegg begrunnes. Dersom responsen ikke sier hvorfor noe er bra eller dårlig, blir det vanskelig for eleven å vite hva han kan gjøre for å forbedre seg. Begrunnelsen har imidlertid ikke like stor effekt hvis tilbakemeldingen kun er positiv (jf. 7.1.1, kat. 5). Positiv tilbakemelding kan øke elevens motivasjon, men den gjør ikke nødvendigvis at eleven blir en bedre skribent. Funnene mine viser at elevene i denne undersøkelsen har gitt flest positive tilbakemeldinger til hverandre (kategori 1 og 5) og færrest av dem som er mest effektive (kategori 6 og 7). Her vil jeg prøve å finne noen årsaker til disse resultatene.

Mangel på instruksjon og øving

Jeg tror kanskje at den viktigste årsaken til lite konstruktiv respons var mangel på instruksjon og øving. «Det har vist seg å kreve systematisk arbeid over lengre tid for at elevrespons skal fungere godt» (Dysthe 1993: 146). Her har vi nok dessverre ikke gått grundig nok til verks. Elevene våre fikk kun en kort innføring i hva som skulle foregå da vi startet den første skriveperioden og ingen øving på forhånd i det å gi respons. Hoel snakker om en «*spesifikk responskompetanse*» som må øves opp, og det er sannsynligvis dette Jannike savner når hun snakker om at elevene ikke helt vet hva slags språk de skal bruke. Hattie og Timperley viser til en undersøkelse fra år 2000 (Howie, Sy, Ford og Vicente) som bekrefter at mangel på fagspråk, og ikke nødvendigvis mangel på kunnskap, ofte er årsaken til dårlig tilbakemelding (2007: 100). Jannike innser at «man kan bruke lenger tid på å lære dem hva respons egentlig er». Både å gi respons og prøve å nyttiggjøre seg den responsen man får er en krevende øvelse som det tar tid å mestre (Dysthe 1993: 268). Hoel snakker om et tidsaspekt på 2,5 år før elevene kan bruke optimale responsstrategier (2000: 139). Det betyr at elevene helst bør drive med prosessorientert skriving på ungdomsskolen hvis de virkelig skal dra nytte av medelevvurdering på videregående skole. Hoel viser til Helstad, Roe og Haanæs (1999: 262) som bekrefter at mange elever som har jobbet i responsgrupper på ungdomsskolen, ønsker å fortsette med dette når de kommer på videregående skole (Hoel 2000: 20).

Verken Hanna, Iselin eller Jarle hadde erfaring med responsgrupper fra ungdomsskolen, og siden de kom fra tre ulike ungdomsskoler i kommunene, antok jeg at flertallet av alle de involverte elevene heller ikke hadde slik erfaring. Nettopp fordi de fleste elevene var ukjente med POS, burde vi nok ha brukt lenger tid på opplæring. Men fordi den læreren som styrte opplegget og undersøkelsen også var uerfaren med POS (meg), ble det dessverre ikke satt av øvingstid til denne vurderingsformen. Jeg var nok mest opptatt av å komme i gang med prosjektet mitt. Dessuten syntes vi at vi allerede hadde vært litt råflotte som hadde satt av hele tre uker (seks økter à 80 minutter) til skriving og respons for hver sjanger (jf. 1.5.3). Vi så det ikke som aktuelt å bruke enda mer tid på først å øve på responsgiving før selve undersøkelsen startet.

Mangel på faglig kompetanse

KAL-studien, som har undersøkt tekster fra avgangsprøva i norsk i grunnskolen gjennom fire årskull, viser at det store flertallet av elever velger å skrive fortellende tekster (Berge mfl. 2005b: 37). Dette kan være en årsak til at mange av elevene som var med i undersøkelsen, var helt eller delvis uerfarne med flere av sjangrene vi gikk igjennom i løpet av skoleåret. Dessuten er det større fokus på sjangerkrav i videregående skole, og derfor kan mange responsgivere ha følt seg faglig usikre. Selv om vi gikk grundig igjennom sjangertrekkene, krever det mye øving før elevene forstår og behersker sjangerkravene. Vi må ikke glemme at elevene gav hverandre respons på den første teksten de skrev i hver enkelt sjanger. Hoel peker nettopp på at noe av det vanskeligste ved å gi «kritisk-utfordrende respons» (2000: 137), er at elevene er usikre på sin egen faglige kompetanse, og da er det vanskelig å gi kriteriefokusert respons som er begrunnet. Særlig vanskelig er det, ifølge en av Hoels elever, å kommentere det negative (ibid.). Dette kan være årsaken til at de fleste kommentarene på respons skjemaene var positive uten begrunnelse.

Uklare kriterier

For nettopp å hjelpe elevene til å gi god, faglig respons i startfasen, utarbeidet jeg sjangerspesifikke responsskjema. Disse skjemaene har flere funksjoner (jf. 2.3.3). De skal blant annet hjelpe elevene å gi kriteriefokusert respons fordi skjemaet fokuserer på kriterier som er viktige i den teksttypen de holder på med. Til tross for at alle fikk utdelt slike støtteark, ser det altså ut til at mange elever har hatt problemer med å gi kriteriefokusert, konstruktiv tilbakemelding. En av årsakene kan være at elevene ikke hadde kriteriene «under huden». Som nevnt ovenfor var de ulike sjangrene for mange helt nye eller delvis nye, og det tar tid å innarbeide sjangerkravene. I en slik begynnerfase kan det være at mange av kriteriene heller ikke ble forstått ordentlig fordi skjemaene var utarbeidet av læreren (meg) som hadde brukt sine begreper og sitt fagspråk for å uttrykke hva som var viktig å fokusere på. Ifølge Engh er det viktig at elevene får være med å formulere kriterier og delmål med sine egne ord (2007: 112). Slik får de et mer personlig forhold til kriteriene og økt kontroll over læringen sin (Falchikov 2007: 136 og Dysthe 2008: 59). Det er som regel lettere å internalisere kriterier man selv har vært med på å utforme. For å kunne vurdere om kriteriene er brukt, må man ikke bare kjenne til dem (se dem på responsarket), men man må også forstå dem. Dette er ifølge Boud (1995: 11) og Topping (2003: 59) nøkkelelementene i all vurdering. Å la elevene være med å diskutere kriteriene, er en viktig del av læringsprosessen (Boud 1995: 12). Som nevnt

tidligere var det praktisk umulig i denne undersøkelsen å la alle elevene eller klassene utforme sine egne kriterier. Det ville blitt svært vanskelig for meg i etterkant å skulle sammenfatte resultatene.

Vegg- til- vegg- respons

Hvis elevene hadde vanskelig for å forstå kriteriene på responskjemaene, ble det nok ikke lettere for dem å skulle utføre en vegg-til-vegg-respons. Da må de forholde seg til alle kriteriene samtidig, og det kan bli for mye å fokusere på av gangen. I denne sammenhengen snakker Hoel om *fokusert og utvelgende respons* (2000: 239). Det vil nok være lettere å håndtere tilbakemeldingen for både responsgiver og mottaker hvis den ikke er for omfattende. Hvis skriveren får mye negativ tilbakemelding, kan han miste motivasjonen, for han klarer neppe å løse alle problemer samtidig (Dysthe 1993: 201), og på samme måte kan det bli mye å konsentrere seg om for responsgiver. Iselin beklaget seg nettopp over at hun fikk dårlig tid og ikke fikk gitt så god respons som hun ønsket (jf. 6.1.2). Hertzberg presiserer at det er av stor betydning å være selektiv når man skal gi tilbakemelding: «Man gir ikke fra seg hele diagnosen, men bare den delen som man mener eleven vil være tjent med» (1994: 21). Dette bekreftes av Krashen. Han viser til Garrison-metoden som gav gode resultater i skriveopplæringen. Her fokuserte læreren kun på ett aspekt i elevteksten av gangen (1984: 11). Også Hillocks hevder at det kan være lurt å fokusere på en eller to ting inntil eleven mestrer dem (1986: 168). Som nevnt i innledningen, gjorde tidsaspektet at jeg valgte en vegg-til-vegg-respons i stedet for utvelgende respons.

Auditiv respons

Informantene mine gav uttrykk for at det var lettere å gi tilbakemelding med visuell respons enn ved auditiv respons (jf. 6.1.2), og dette er ikke vanskelig å forstå siden de skulle konsentrere seg om hele teksten (vegg-til-vegg-respons). «Mangel på konsentrasjon under høgtlesing, om enn berre eit par sekund, fører til at lyttaren lett får «hol» i teksten» (Hoel 2000: 233). Det er viktig at elevene får lese teksten, særlig når den er lang (Dysthe 1993: 182). Hoel refererer til en undersøkelse av Martin Nystrand (1986) der han sammenliknet visuell og auditiv respons. Det viste seg at visuell respons oftere berører det globale nivået og medfører fylldigere tilbakemelding enn auditiv respons som stort sett holder seg på det lokale nivået (Hoel 2000: 233-234). Dette er ganske sikkert en av årsakene til at mange av

kommentarene på responskjemaene var overflatiske. Som nevnt tidligere fikk jo elevene beskjed om å bare prøve ut auditiv respons på noen av sjangrene.

Gruppekonstellasjonen

Sammensetningen av responsgruppene kan også ha innvirkning på responsen. Som nevnt tidligere synes de fleste elever at det er vanskelig å gi negativ tilbakemelding (Hoel 2000: 147), men noen synes det er litt enklere hvis de kjenner hverandre godt. Iselin bekrefter dette i intervjuet (se 6.1.2), men hun hevder samtidig at responsen kanskje blir mer variert hvis hun er i gruppe med noen hun vanligvis ikke er så mye sammen med. Hanna vil helst være i gruppe med noen hun kjenner godt, men hun vil likevel ikke ha for direkte respons: « [...], for du vet hvem du føler du kan avlevere en stil til og at du vil få en ok tilbakemelding uten at den lissom skal bli for direkte». Hun presiserer også at hun helst vil være på gruppe med noen på samme nivå, for ellers vil hun føle seg underlegen. Hoel har derimot erfart at elever liker best å være sammen med medelever som er litt bedre enn dem selv, for da vil de mest sannsynlig få nyttig tilbakemelding og gode tips og idéer (2000: 179). Jarle husker best den gruppa som hadde fungert dårlig hvor elevene var lite motiverte eller useriøse. Her var han sammen med en del av vennene sine som han nok hadde følt seg forpliktet til å velge, så han ville trolig hatt mer utbytte av å jobbe sammen med noen han ikke kjente så godt i starten. Han sier jo at han fikk noe konstruktiv kritikk av Kari da læreren hadde valgt grupper, og det virket han mer fornøyd med (jf. 6.1.2). Grunnen til at elevene i gruppa til Jarle var useriøse kan enten være at de var generelt umotiverte for skolearbeid eller at de var svake skrivere. Det er ikke vanskelig å forstå at grupper som består av bare umotiverte og/eller svake skrivere gir dårlig utbytte. Hoel peker på to årsaker til dette. For det første skriver ofte svake skrivere tekster som det er vanskelig å gi respons på, og for det andre er det ingen drahjelp eller inspirasjon å hente i gruppa (2000: 179).

Utrygghet kan være en av årsakene til at mye av tilbakemeldingen på responskjemaene var lite konkrete. En viktig forutsetning for at responsgruppene skal fungere er trygghet og et godt klassemiljø (Dysthe 1993: 94). Jarle var litt oppgitt over den overflatiske responsen han fikk i gruppa si etterfulgt av latter: [...], så blir det lissom bare at de skrev bra, eller ja bra, så ja i det siste tilfellet så ler de så» (se 6.1.2, konkret tilbakemelding). Her virker det ikke som om elevene har tatt hverandre på alvor. Latteren kan være et tegn på en usikker respons giver. Hanna tror imidlertid ikke det vil bli så «farlig» å gi hverandre respons når klassen kjenner hverandre bedre: « [...] blir ikke så farlig som før fordi vi kjenner hverandre veldig godt etter

et år». Ut i fra disse kommentarene hadde det kanskje vært lurt å vente med responsgruppene til elevene kjente hverandre bedre og hadde blitt trygge i den nye klassen sin. Alle de involverte elevene hadde jo akkurat begynt i ny klasse på ny skole. På den annen side er elevene ofte mer motiverte på begynnelsen av skoleåret, og da er det lettere å forme dem og innføre ny praksis (Møretrø 2007: 162 og Boud 1995: 181, se også 1.5.2).

7.1.5 Diskuterende svar på første delspørsmål

Ifølge forskningen ser det ut til at tilbakemeldingene i kategori 6 og 7 er de mest effektive. Undersøkelsen min viser imidlertid at denne type tilbakemelding ikke forekommer særlig ofte. De hyppigste kommentarene tilhører kategori 1 og 5 som innebærer kun positiv respons enten med eller uten begrunnelse. Ut ifra disse resultatene skulle en tro at medelevvurdering ikke vil hjelpe eleven noe særlig i sin skriveutvikling, men Jannike har en formening om at elevene har fått mer ut av responsen enn det som fremkommer på respons skjemaene. Begge de to involverte lærerne har inntrykk av at elevene jobbet godt i responsgruppene og gav hverandre mye fornuftig muntlig respons. Dysthe fastslår nettopp at effekten av responsgrupper ikke er så lett å dokumentere (1993: 185). I samtalen som ikke er registrert er det sannsynligvis mye læring. Hoel hevder, som nevnt i kapittel to, at elever lærer mye av å kunne snakke sammen om skriving (2000: 169), og dette er i tråd med Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteorien; læring skjer i interaksjon med andre (jf. 2.1.3). Ifølge Vygotsky er det sosiale en forutsetning for læring (Dysthe & Igland 2001: 76), og å jobbe i responsgrupper er i aller høyeste grad sosialt. Til tross for lite konstruktive kommentarer er ikke forskerne i tvil om at arbeid i responsgrupper gjør elevene mer bevisste, og slik blir de bedre skrivere på lang sikt (Dysthe 1993: 165 og Hertzberg 1994: 23-24). Både Iselin og Hanna bekrefter at de er blitt mer bevisst på sine egne feil etter å ha drevet med medelevvurdering (jf. 6.1.2).

7.2 Hvordan vurderer elevene sine egne tekster?

Her vil jeg ta for meg elevenes karakterforslag og begrunnelser og prøve å finne årsaker til de ulike funnene.

7.2.1 Samsvar med læreren

Vi har sett at litt under halvparten av elevene, 48, 2%, bedømmer tekstene sine likt med læreren. Det er, etter min oppfatning, ikke veldig stort samsvar. Flertallet av elevene vil da gi seg selv en annen karakter enn læreren. Hattie hevder at elever eller studenter ofte har god innsikt i hvordan de ligger an (2009: 43), mens Topping viser til studier der resultatene varierer veldig. Noen undersøkelser viser meget lav korrelasjon, mens andre viser høy (2003: 60). Det skulle være nærliggende å tro at samsvaret mellom elev- og lærer karakteren skulle øke etter hvert som elevene fikk mer øving i både å skrive og vurdere seg selv, men det ser ikke alltid ut til å være tilfellet. På den første artikkelprøven var det 48% samsvar, mens det på den senere artikkelprøven kun var 42% samsvar. Det er flere elever som har gitt seg selv for høy karakter på den siste prøven, og dette avviker fra andre undersøkelser. Mange viderekomne elever blir enten flinkere til å treffe den samme karakteren som læreren eller så begynner de å undervurdere seg (Boud & Falchikov 1995: 164). Hvorfor elevene i min undersøkelse har begynt å overvurdere seg er ikke godt å si.

En årsak til avviket kan blant annet være lærerens vurdering. Kanskje læreren ubevisst har vært strengere på den andre/tredje artikkelprøven fordi hun da forventet en fremgang. Det er en kjensgjerning at ulike lærere kan bedømme den samme teksten forskjellig (Topping 2003: 60,65 og Harlen 2008: 144), og da er det vel heller ikke utenkelig at påliteligheten kan variere hos den samme læreren fra prøve til prøve. Boud & Falchikov viser til ulike undersøkelser som bekrefter nettopp dette (1995: 158- 159). Når norsklæreren skal bedømme en skriftlig tekst, må hun i tillegg til sine fagkunnskaper bruke mer skjønn enn for eksempel mattelæreren som i stor grad kan summere poeng. Det er generelt et lavere bedømmersamsvar ved vurdering av tekster enn ved vurdering av ferdigheter i for eksempel matte og lesing (Berge mfl. 2005a: 102).

Funnene mine viser at det er 4'er-elevene som har størst samsvar med læreren, og deretter kommer 5'er-elevene. Mange av disse elevene har også begrunnet karakteren sin bedre enn 2'er- og 3'er-elevene. De har oftere gitt kriteriefokuserte begrunnelser med god utdyping

(kategori 3), særlig 5'er-elevne (43%) har gitt slike begrunnelser. Dette tyder på at disse elevne er bevisste på kriteriene og forstår hva som forventes, og derfor treffer de oftere den samme karakteren som læreren. Studier bekrefter at sterke elever oftere setter samme karakter som læreren enn svake elever (Boud & Falchikov 1995: 166).

Det er likevel ikke så stor forskjell på 3'er- og 4'er-elevne når det gjelder karakterbegrunnelse. 20% av 3'er-elevne har gitt en karakterbegrunnelse i kategori 3, mens bare 26% av 4'er-elevne har gjort det samme. Det er også litt flere 4'er-elever (1%) enn 3'er-elever som har gitt en personlig fokusert begrunnelse (kategori 1). Dette kan tyde på at 4'er-elevne faktisk ikke er noe særlig mer bevisste enn 3'er-elevne på sin egen skriving, men det er jo heller ikke så stor forskjell på disse to karakterene. Begge tilhører midtsjiktet. Ifølge noen av begrunnelsene på egenvurderingsskjemaene kan det virke som om noen 4'er-elever har valgt karakteren 4 fordi det er den karakteren som er mest akseptabel når man ikke er fornøyd med besvarelsen sin eller når man har forstått at resultatet ikke er over middels. Det er, som en av dem sier, en helt «grei karakter» (se 5.2.1, kat.2).

Tynne karakterbegrunnelser behøver imidlertid ikke bety at elevne har liten bevissthet om sin egen skriving. Det kan også skyldes at elevne ikke hadde tid eller ork til å fylle ut skjemaene etter endt halvdagsprøve. Iselin klaget flere ganger over dårlig tid, og Jarle og Hanna innrømmet at det kunne være kjedelig eller krevende å fylle ut egenvurderingsskjemaet etter endt halvdagsprøve, for da var de slitne og ville helst gå (se 6.1.4).

7.2.2 Vurdering høyere enn læreren

De elevne som har overvurdert seg i denne undersøkelsen har satt fra én til tre karakterer høyere enn læreren. De fleste (32, 6%) har overvurdert seg med kun én karakter, mens et fåtall har satt to karakterer over læreren (4, 6%). Enda færre har vurdert teksten sin tre karakterer høyere enn læreren (1, 5%). Forskning viser at mange elever eller studenter setter for høy karakter på seg selv (Topping 2003: 60), og særlig svake elever har en tendens til å overvurdere sin egen prestasjon (Boud & Falchikov 1995: 162). Det samme fremkommer i min undersøkelse. Det er særlig 2'er- og 3'er-elevne som har vurdert seg høyere enn læreren (se søylediagrammet i 5.1.6), og da har de som oftest overvurdert seg med én karakter. Svært få av disse elevne har gitt en karakterbegrunnelse i kategori 3 (kriteriefokusert begrunnelse med god utdyping). De fleste har gitt en kriteriefokusert begrunnelse med dårlig utdyping (kategori 2), og det er flest 2'er-elever som har gitt en personlig fokusert begrunnelse

(kategori 1). Dette vitner om at bevisstheten rundt skriving og sjangerkrav er ganske liten hos mange 2´er- og 3´er-elever, og noen av dem har muligens bare gjettest på en karakter eller foreslått en karakter som de ønsket seg. Jarle opplevde egenvurderingen nærmest som tiggende der han foreslo en god karakter i tilfelle det kunne påvirke læreren (se 6.1.4).

Noen elever har også brukt erfaringene sine fra ungdomsskolen som hjelp i egenvurderingen (se 6.1.4), og dette er ikke uvanlig (Skaalvik & Skaalvik 2005: 120). Da er det ikke så underlig at de har overvurdert seg. Siden kravene på videregående skole er høyere enn på ungdomsskolen, er det mange elever som får lavere karakter når de begynner i VG1.

7.2.3 Vurdering lavere enn læreren

Det er færre elever som har vurdert seg lavere enn læreren enn høyere. 13, 8% av elevene har satt én karakter under læreren og 2% har satt to karakterer under. De fleste av disse er 5´er- og 6´er-elever. Den sistnevnte gruppen var det ikke mange av i min undersøkelse, så de er trolig ikke representative, men det stemmer likevel med annen forskning at sterke studenter eller elever har en tendens til å undervurdere sin egen prestasjon (Topping 2003: 60 og Boud & Falchikov 1995: 162). Vi har sett at mange 5´er-elever har skrevet fyldige karakterbegrunnelser i kategori 3 (43%), men de fleste av dem har faktisk skrevet tynnere begrunnelser i kategori 2 (49%), og noen til og med i kategori 1 (personlig fokuserte begrunnelser)(6%). Det kan bety at slett ikke alle gode skrivere er bevisste skrivere. Noen gode skrivere har det muligens bare i seg, og for dem vil kanskje en bevisstgjøring bare forvirre og irritere dem, slik som tusenbeinet Hertzberg skriver om i «Tusenbenets vakre dans» (2001: 92). Fabelen forteller om et tusenbein som var veldig flink til å danse, men som ble helt forvirret da det måtte tenke igjennom og forklare hvordan det danset. Det endte med at tusenbeinet sluttet å danse. Dette er et eksempel på at for mye fokus på kriterier og sjangerkrav ikke alltid er av det gode. Det kan medføre en viss fare for formalisme som kan hemme mer enn å utvikle elevenes lyst til å skrive og ikke minst deres skrivekompetanse (Fjørtoft 2009: 89 og Viddal 2006: 222).

Noen elever kan ha undervurdert seg for ikke å bli skuffet. Hanna er en av dem. Første gang hun vurderte sin egen tekst, satte hun to karakterer over læreren: «[...], du føler at det er en 5´er, og så får du igjen, og så blir det lissom en 3+. Da føler du at det stikker litt i brystet, [...]» (se 6.1.4). For å unngå den samme skuffelsen igjen, begynte hun å sette en karakter lavere enn det hun mente teksten var verdt: «[...], jeg har lissom lært meg å heller sette en 4+

i stedet for en 5+. Da er det bedre å bli positivt overrasket, [...]» (se 6.1.4). Dette viser at den psykologiske faktoren også spiller inn når elever vurderer sin egen tekst. Selv om de hadde egenvurderingsskjemaene som støtte eller stillas, vil alltid elevenes forventninger og oppfatning av seg selv også påvirke vurderingen (Boud 1995: 212).

7.2.4 Diskuterende svar på andre delspørsmål

Ifølge Boud viser de fleste studier at det tross alt er flere elever som samsvarer med enn avviker fra lærerens karakterforslag (1995: 159), men det stemmer ikke i denne undersøkelsen. I kapittel 5 så vi at det var 48, 2 % samsvar, og ved å legge sammen alle avvikene, får vi 53 % avvik (se 5.1.6). Både Hanna og Jarle gav uttrykk for at det vanskeligste med egenvurderingen var å sette karakter, men så lenge elevenes karakterforslag ikke skal brukes i den summative vurderingen, er ikke reliabiliteten så viktig. Utviklingsprosessen blir sett på som viktigere enn at karakterene samsvarer med lærerens (Topping 2003: 60). Selv om elevene har over- eller undervurdert seg, så er de, ifølge Jannike, «tvunget til å tenke på hva de driver med» (jf. 6.2.1), og en slik «metarefleksjon på sin egen skriving» (jf. Jannike, 6.2.1), vil på lengre sikt utvikle elevene som skrivere (Hoel 2000: 248, viser til Rubin 1983 og Black & Wiliam 1998b: 3).

7.3 Hvordan vurderer elever og lærere muligheten for å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen?

I denne delen tar jeg utgangspunkt i intervjuene jeg gjennomførte og prøver å sette informasjonen i sammenheng med tidligere forskning.

7.3.1 Elevene

Jarle innrømmer at han ikke har fått noe særlig ut av responsgruppene og har derfor ikke noe sterkt ønske om å fortsette med verken medelevvurderingen eller egenvurderingen. Han sier imidlertid at «det kan hende det hjelper over lengre tid, når du er blitt mer vant med det» (se 6.1). Dette svaret kan være et utslag av intervjueffekten (Johannessen m.fl 2005: 321). Fordi jeg var læreren hans, prøvde Jarle å unngå å «fremstå i et negativt lys» (ibid.). Derfor avslutter han svaret sitt på en positiv måte til tross for at han ikke så noen hensikt med elevmedvirkning i vurderingen. Det han muligens ikke vet er at svaret er i tråd med hva

forskningen sier. Det tar tid å øve opp elevene til å jobbe i responsgrupper, og ferdighetene må holdes ved like hele tiden (Hoel 2000: 26). Å gi og motta tilbakemelding krever mye av både elever og lærere (Hattie & Timperley 2007: 103). Man kan ikke vente å se resultater med en gang (Topping 2003: 62). Selv om Jarle også hadde vært i en gruppe hvor han fikk noe konstruktiv kritikk (se 6.1.2) er hovedinntrykket hans at han ikke fikk noe faglig ut av medelevvurderingen. Dette er den mest vanlige årsaken til at elever ikke ønsker å være med i responsgrupper (Hoel 2000: 170). Jarle får dessuten støtte av elevene i Grøtan, Helstad og Roes undersøkelser om bruken av POS. En av hovedgrunnene til at elevene var kritiske til POS var at de hadde kommet på en dårlig gruppe (Grøtan mfl. 2000: 178).

Iselin er ganske fornøyd med både responsgruppene og egenvurderingen og synes hun er blitt mere bevisst på sine egne feil. Det viktigste for henne var imidlertid endelig å få muligheten til å dele teksten sin med noen. Hun sier hun tidligere har sendt inn tekstene sine til ulike fora på nettet for å få tilbakemeldinger. Det viser at det er viktig for elever å skrive for «reelle mottakere» (Sælid 2010: 1). Noen elever er ikke tilfredse med at læreren er den eneste som skal lese teksten deres (ibid.). Etter å ha jobbet mye med en tekst, slik som jeg fikk inntrykk av at Iselin gjorde, kan det jo være litt leit at den aldri skal leses mer enn én gang og kun av én person. Sælid refererer til Ruth Trøite Lorentzen (2008) som hevder det er «viktig for elever å oppleve at det er en grunn til å skrive, at noen er interessert i det de skriver» (Sælid 2010: 2).

Hanna hevder også at elevmedvirkningen har gjort henne mer bevisst, og hun legger særlig vekt på at det er viktig at elever øves opp i å være kritiske, ikke bare til andres arbeid, men også til sitt eget «før vi skal ut og bli sjefer alle sammen og skrive viktige brev» (jf. 6.1.2). Dette mener hun er viktig å kunne i alle yrker, og det er i tråd med hovedmotivet for fokuset på elevmedvirkning (jf. 2.3.1). Skolens viktigste oppgave er å utstyre elevene med ferdigheter og kunnskaper som kan overføres til yrkeslivet (Clarke 2008: 7- 8). For å forberede elevene på livslang læring, er blant annet egenvurdering en viktig ferdighet (Black & Wiliam 1998a: 19). Siden samfunnet endrer seg hele tiden, er det viktig å kunne tilegne seg kunnskap på egenhånd, og dette blir elevene bedre rustet til hvis de blir dratt aktivt med i undervisningen (Slemmen 2010: 175). Dessuten er medelevvurdering viktig fordi vi alle sannsynligvis vil komme i en situasjon der det blir forventet at vi skal vurdere andres arbeid (Topping 2003: 57). Særlig for dem som skal bli sjefer, slik som Hanna hevder hun og hennes medelever skal bli, er det veldig aktuelt å kunne vurdere andre.

Hanna har også satt pris på å snakke med jevnaldrende om faglige spørsmål. Hun synes det er lettere å snakke med medelever enn «en voksen dame på 40 år» (se 6.1.2). Elever har mer lik erfaringsbakgrunn og snakker ofte «det samme språket», og dette gjør at det kan være enklere å forstå og motta respons av medelever enn av læreren (Dysthe 1993: 163). Dysthe snakker om ulike «dialogiske relasjoner i klasserommet» (2008: 61, se også 2.2.2), og en av dem er nettopp samtale elevene i mellom. Det er ganske innlysende at en samtale mellom elev og lærer utarter seg annerledes enn en samtale mellom to elever. Siden forholdet mellom elev og lærer er asymmetrisk, blir det ofte ingen virkelig dialog (Dysthe 2008: 62). Ifølge Bakthin, som Dysthe refererer til (ibid.: 60), skjer all læring dialogisk, og det betyr at man ikke kan tilegne seg kunnskap helt alene. Man er avhengig av samhandling med omgivelsene rundt (jf. den sosiokulturelle læringsteorien, 2.1). En av Hoels elever uttrykker også at det er viktig å kunne snakke med noen om tankene sine (2000: 169). Det trenger ikke nødvendigvis være læreren. Samtalen i responsgruppene er trolig mer uformell og mindre risikofyllt enn dialogen i full klasse med læreren som tilhører. Fordi læreren er den som skal sette karakter, vil jeg tro at samtalen med henne til stede vil påvirke mange elevers deltakelse. Det er viktig at elevene av og til får en «summativfri sone» (Lauvås 2007: 59), og det er nettopp det elevene får i responsgruppene. Her kan de konsentrere seg om læring uten hele tiden å måtte tenke på resultatet. Større fokus på selve prosessen, vil etter hvert også medføre et bedre produkt (Black & Wiliam 1998b: 3).

7.3.2 Lærerne

På mitt spørsmål om de kunne tenke seg å fortsette med elevmedvirkning i vurderingen, svarer begge de to involverte lærerne at de tror det (jf. 6.2.1). Verken Jannike eller Ragnhild tviler på at elevmedvirkning er nyttig for elevene, men Jannike innrømmer at hun synes det har vært «litt slitsomt». Hun mener hun har brukt lenger tid på rettingen fordi hun samtidig måtte ta hensyn til egenvurderingsskjemaene. Norsk lærerens arbeidsbyrde og vurderingspress har vært i fokus den siste tiden (blant annet Edsberg & Titlestad 2010: 9 og Strømholm 2010: 46), jf. 2.3.4), så det er forståelig at Ragnhild og Jannike vegrer seg for å fortsette med noe som krever enda større arbeidsinnsats. Det er ingen tvil om at det tar tid å implementere elevmedvirkning i undervisningen. Det er en krevende omstillingsprosess for både elever og lærere (Hattie & Timperley 2007: 103 og Dysthe 1993: 145), men på lengre sikt hevdes det at elevmedvirkning i vurderingen kan bidra til å avlaste læreren (Leirvåg & Manglerød 2007: 148 og Hartberg 2011:20). Hvis elevene øves opp i egen- og hverandrevurdering, trenger ikke

læreren å lese og rette alt elevene skriver. De fleste elever trenger jevnlig skrivetrening, og det kan man få til i praksis uten å øke lærerens rettebyrde ved å la elevene vurdere seg selv og hverandre. Det er ikke nødvendig at de får karakter på alt de skriver. Selv om mange elever ønsker karakter (jf. Jarle og Hanna, se 6.1.1) på alt de presterer, viser forskning at elever som kun får muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger uten karakter i en læringsprosess gjør det bedre enn de elevene som til enhver tid blir vurdert med karakter (Black & Wiliam 1998b: 12, Hattie & Timperley 2007: 92 og Dysthe og Hertzberg 2009: 38). Ved tilbakemeldinger uten karakter legger elevene mer vekt på kommentarene enn de gjør når de får både karakter og kommentar. Selv om to av informantene mine gjerne skulle hatt en karakter på teksten sin, sier de alle tre at de syntes det var nyttig med skrivetrening i timene (jf. 6.1.1). Når det gjelder egenvurderingen med karakter, er det nok stor sannsynlighet for at læreren er den som har best forutsetninger for å sette «en rettferdig karakter, men elevenes vurdering vil i de aller fleste tilfeller være bedre egnet til å fremme læring» (Hartberg 2011: 20).

Jannike synes heller ikke at elevene alltid fokuserte på relevante ting i teksten. Hun følte seg forpliktet til å følge opp elevenes kommentarer, og det medførte at hun ikke fikk gitt den tilbakemeldingen som hun syntes var viktigst. Kanskje er dette en grunnløs bekymring, for noe av hensikten med egenvurderingen er nettopp å hindre at tilbakemeldingen som blir gitt er dominert av lærerens forståelse og kunnskaper (Tan 2007: 123). En forutsetning for å gi god tilbakemelding er å ta utgangspunkt i elevens ståsted, og egenvurderingen kan hjelpe læreren til å se hvor eleven befinner seg. På den annen side er det ikke sikkert elevene vet sitt eget beste. Elevene er tross alt ikke eksperter, så det er stor sannsynlighet for at de tar feil eller mindre relevante valg. Helle har i den forbindelse tillatt seg å stille følgende spørsmål: «Kanskje er det på sin plass å spørre om elevene i dagens skole får for mange muligheter til å gjøre ukvalifiserte valg» (2007: 167).

7.3.3 Diskuterende svar på siste halvdel av problemstillingen

Det ser ut til at de to elevene som synes de har fått noe faglig utbytte av elevmedvirkningen ønsker å fortsette med denne formen for undervisning. En av dem ønsker seg imidlertid mer tid, og den andre mener mer øving og bedre kjennskap til klassekameratene etter hvert vil gjøre denne arbeidsformen enda bedre. Han som havnet i en gruppe med useriøse medelever og derfor ikke fikk noe faglig utbytte hadde, naturlig nok, ikke noe ønske om å fortsette. De involverte lærerne er enige om at de fleste elevene har hatt utbytte av å delta i vurderingen av

andres og sine egne tekster, men de er likevel litt usikre på om de vil fortsette med denne vurderingsformen. Årsaker som blir antydnet er tidsfaktoren og også feil faglig fokus hos elevene.

Lærernes oppfatning av medelev- og egenvurdering er avgjørende for om klassen kommer til å fortsette med denne undervisningsmetoden. Positive opplevelser vil sannsynligvis inspirere dem til å satse videre på denne formen for skriveopplæring. Jannikes opplevelser er positive på vegne av elevenes utbytte, men hun er ikke sikker på om det var like gunstig for henne i vurderingsarbeidet: «[...], jeg tror det er veldig fint for elevene, men jeg er ikke sikker på om jeg hentet så mye. Asså jeg får en forståelse av hva de har gjort, men jeg får like mye forståelse av hva de har forstått ved å lese teksten deres» (se 6.2.1). For Jannikes del var altså ikke opplysningene på egenvurderingsskjemaene noe særlig til hjelp da hun skulle vurdere teksten. Hun mener hun klarer å gi like god, og kanskje bedre, tilbakemelding uten elevens innspill. Da slipper hun også å forholde seg til elevens eventuelle feilfokusering, og slik mener hun tilbakemeldingen blir mer relevant (jf. 7.3.2). Skjemaet medførte bare mer arbeid, for det måtte jo leses og kommenteres i tillegg til elevteksten. Det er ikke så underlig at lærere stiller seg tvilende til nye arbeidsmetoder som øker arbeidsbyrden. Å innlemme formativ vurdering i undervisningen er en tidkrevende prosess, og en god del lærere synes de har mer enn nok med å komme gjennom pensum (Black & Wiliam 1998b: 18). Norsklæreplanen er meget ambisiøs, så av erfaring vet jeg at norsklæreren kjemper med tiden for å rekke komme gjennom de mange og krevende kompetansemålene.

Betyr dette at elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster er dømt til å mislykkes? Jeg tror ikke det. De fleste lærere er villige til å strekke seg langt for elevenes beste. Når tidligere forskning viser at elevmedvirkning i vurderingen har så stor effekt på elevens læring (blant annet Black & Wiliam 1998, Hattie 2009 og Boud 1995), og mine kollegaer heller ikke er i tvil om at det har vært en nyttig læreprosess for elevene å involveres i elevmedvirkning i vurderingen, så må forholdene legges til rette slik at lærerne orker å gjennomføre denne vurderingsformen. Jeg øyner et håp i den nye norsklæreplanen som skal foreligge høsten 2013. Hvis den ikke blir så omfattende som den nåværende, er det en sjanse for at vi kan konsentrere oss mer om skriveopplæringen og videreutvikle det vi har prøvd ut i dette prosjektet.

7.4 Konklusjon

Funnene i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres. Til det er utvalget mitt for lite og for nært knyttet til meg som forsker siden jeg har foretatt undersøkelsen ved min egen skole og med mange av mine egne elever. Resultatene kan likevel vise noen tendenser. Studien viser at elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster manifesterer seg på kort sikt med få konkrete tilbakemeldinger og 48, 2% samsvar med lærerens karakter (jf. fig. 12). I dette prosjektet kommer det frem at jo sterkere elevene er, jo flinkere er de til å gi en konkret karakterbegrunnelse og treffe den samme karakteren som læreren. 4'er-elevene setter imidlertid den samme karakteren som læreren oftere enn 5'er-elevene. Den siste gruppa har en tendens til å undervurdere seg. To av tre elever og begge de involverte lærerne er positive til elevmedvirkning i vurderingen, men lærerne er likevel usikre på om de ønsker å fortsette med denne undervisningsformen. Hovedårsaken til dette synes å være tidsfaktoren og norsklærerens store arbeidsbyrde.

Selv om mange elever har gitt hverandre diffuse tilbakemeldinger og ikke har vurdert seg selv med den samme karakteren som læreren, så mener både jeg, de to involverte lærerne og to av elevene som ble intervjuet at prosjektet har vært nyttig. Min kollega, Jannike, hevdet i intervjuet at det har skjedd mer læring enn det som fremkommer på respons- og egenvurderingsskjemaene, og hun får støtte av forskningen (blant annet Falchikov 2007: 132, Hertzberg 1994: 23-24 og Hoel 2000: 101). Elevmedvirkning i vurderingen er en prosess der ikke alle resultater lar seg måle. Imsen kritiserer den evidensbaserte skoleforskningen som blant annet Hattie representerer, for å legge for stor vekt på målbare resultater. «For ham er læring noe som er korrekt eller feil, han tar ikke høyde for at læring er å være på vei i en prosess som varer hele livet» (Imsen 2011: 24). På samme måte som elevene kan vi lærere miste motet fordi vi ikke ser umiddelbar fremgang. Det er imidlertid ingen tvil om at elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster har gitt elevene anledning til å reflektere over sin egen skriveprosess. Dette er en egenskap som er viktig for livslang læring, men som ikke nødvendigvis avspeiles i elevenes sluttprodukt, i alle fall ikke i begynnelsen. Med mer erfaring og opplæring på området, tror jeg likevel at elevene kan bli flinkere til å gi hverandre konkret tilbakemelding enn det som kommer frem i denne undersøkelsen, og dette vil øke deres bevissthet ytterligere rundt egen skriving. Slik vil elevmedvirkning i vurderingen etter hvert også påvirke resultatene.

Jeg ser i ettertid at vi med fordel kunne ha planlagt opplæringsfasen bedre. Vi brukte altfor lite tid på å sette elevene inn i respons- og egenvurderingsarbeid, og dette er trolig noe av årsaken til få konkrete tilbakemeldinger på responsskjemaene. Ved bedre planlegging hadde vi kanskje også unngått at Jarle havnet i en lite seriøs gruppe. I stedet for å la elevene velge hvem de ville jobbe med, kunne vi nøye ha satt sammen gruppene. Dessuten hadde vi kanskje fått noen useriøse elever til å bli mer seriøse hvis vi hadde tatt dem med på råd først. Boud understreker at det er viktig å ikke tre nye metoder over hodene på elevene (1995: 178). Elevene må bli tatt på alvor og få «an opportunity to think and to express their ideas» (ibid.: 12). Vi tok dessverre ikke våre elever med på noen diskusjon i forkant. Noe av konklusjonen må derfor bli at resultatet av undersøkelsen er preget av at vi brukte for lite tid på forberedelser.

Hva med lærernes arbeidsbyrde? Dette er en kinkig problemstilling. De fleste lærere vil det beste for elevene sine, og vi er alle tre enige om at dette prosjektet har vært bra for elevene våre, men hvis elevmedvirkning i vurderingen medfører merarbeid for læreren, er det stor sannsynlighet for at mange ikke orker å fortsette med denne formen for skriveopplæring. Undersøkelser viser imidlertid at det er større sjanse for at POS opprettholdes ved skoler som blant annet har en tydelig ledelse som støtter denne vurderingsformen og der skolekulturen preges av «åpenhet og godt samarbeidsklima» (Grøtan mfl. 2000: 181). Dessuten er det viktig med etterutdanning av lærere. Det tar tid å endre vurderingskulturen i skolen, og for å kunne realisere læreplanens mål om elevmedvirkning trenger lærerne påfyll (Engh 2007: 114). Flere studier viser at videreutdanning hjelper og inspirerer lærerne til å videreutvikle egen undervisningspraksis (Engh mfl. 2007: 81 og Postholm & Rokkones 2011: 40). Siden jeg selv er deltaker i denne undersøkelsen, kan jeg bekrefte at videreutdanning gjør lærerne mer bevisste og positive til nye undervisningsmetoder.

Litteraturliste

Aftenposten 15.9.2011, 4. Norske elever bruker lang tid. (Intervju med Andreas Borud av journalist Frøydis Braathen).

Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs og Chris Sorensen. 2010 [2006]. *Introduction to Research in Education*. Wadsworth: Cengage Learning.

Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). 2005a. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.). 2005b. *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.

Black, Paul og Dylan Wiliam. 1998a. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-77. (Lastet ned elektronisk via Høgskolen i Buskerud 07. 10. 2011).

Black, Paul og Dylan Wiliam. 1998b. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.

Boud, David. 1995. *ENHANCING LEARNING through Self Assessment*. London og New York: Routledge Falmer.

Boud, David og Nancy Falchikov. 1995. What does Research Tell us about Self Assessment? I Boud, David. *ENHANCING LEARNING through Self Assessment*. London og New York: Routledge Falmer.

Clarke, Shirley. 2008. *Active Learning THROUGH Formative Assessment*. London: Hodder Education, Hachette UK Company.

Dam, Leni. 2007. Loggboken som refleksjonsverktøy i språkundervisningen. I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Davis, J. Kent og David C. Rand. 2001 [1980]. Self-grading versus instructor grading. *Journal of Educational Research*, 73 (4), 207-211. (Digital utgivelse).
- Dobson, Stephen og Roar Engh (red.). 2010. *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dysthe, Olga. 1993. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, Olga og Mari-Ann Igland. 2001. Vygotskij og sosiokulturell teori. I Dysthe, Olga (red.). *DIALOG, SAMPEL OG LÆRING*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, Olga. 2007a. Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I Hølleland, Halvard: *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen.
- Dysthe, Olga. 2007b. Mappevurdering som opplæringsform. I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, Olga. 2008 [1995]. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Pensumtjenesten A/S.
- Dysthe, Olga. 2009. Læringssyn og vurderingspraksis. I Frost, Jørgen (red.): *EVALUERING - i et dialogisk perspektiv*. Otta: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg. 2009. Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning?. I Haugaløkken, Ove Kristian, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Hildegunn Otnes (red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkenstgard Hoel. 2010. *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning (2.utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Earl, Lorna og Steven Katz. 2008. Getting to the core of learning. Using assessment for self-monitoring and self-regulation. I Swaffield, Sue (red.). *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. London: David Fulton.
- Edsberg, Liv og Andreas Titlestad. 2010. Er det nødvendig å rette så mye, ´a? *Norsklæreren* 1, 8-10.

- Engelsk blå ordbok. 2002. *Engelsk-norsk/norsk-engelsk*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Engh, Knut Roar. 2007. Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2. idunn.no. (Nedlastningsdato: 09. 02. 2011).
- Engh, Knut Roar, Stephen Dobson og Eli Kari Høihilder. 2007. *Vurdering for læring*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Falchikov, Nancy. 2007. The place of peers in learning and assessment. I Boud, David og Nancy Falchikov. *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London og New York: Routledge.
- Fjørtoft, Henning. 2009. *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøtan, Aslaug. 1997. *Med vidvinkel og telelinse. Prosessorientert skrivepedagogikk i videregående skole*. Hovedoppgave i norskdidaktikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grøtan, Aslaug, Kristin Helstad, Frøydis Hertzberg og Astrid Roe. 2000. Innovasjon i klasserommet: Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2-3, 171-184.
- Harlen, Wynne. 2008. Trusting teachers' judgement. I Swaffield, Sue (red.). *Unlocking assessment. Understanding for reflection and application*. London: David Fulton.
- Hartberg, Egil Weider. 2011. Egenvurdering og hverandrevurdering – svaret på lærerens tidspress? *Vurdering – teori og praksis. Vurdering for læring*. Akershus fylkeskommune: http://hosting.redkommunikasjon.no/akershus_fylkeskommune/vurderingsheftet4/files/akershusf_vurderingshefte_enkeltider_ny.pdf. (nedlastingsdato: 20.09.2011)
- Hattie, John og Helen Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol.77, No. 1, pp. 81-112.
- Hattie, John A.C. 2009. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London og New York: Routledge..
- Helle, Lars. 2007. *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hertzberg, Frøydis. 1994. Lærerrespons. *Norsklæreren* 1, 20-24.
- Hertzberg, Frøydis. 2001. TUSENBENETS VAKRE DANS. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* 18, 92-104.
- Hillocks, George. 1986. *Research on written composition. New directions for teaching*. Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills, National Institute of Education.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2000. *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn. 2011. Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole* 4, 18-25.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2005. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krashen, Stephen D. 1984. *WRITING. Research, Theory, and Applications*. Oxford, New York, Toronto, Sydney og Frankfurt: Pergamon Institute of English.
- Lauvås, Per. 2007. Standpunktvurderingen – et problem eller selve problemet? I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leirvåg, Unn og Gry Manglerød. 2007. Erfaringer med mappevurdering i norsk skriftlig. I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LK 06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Matthiesen, Georg. 2007. Vurdering i skole og opplæring – problemstillinger og erfaringer. I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møretrø, Jon. 2007. Elevdeltagelse i vurderingsarbeidet i matematikkfaget. I Tveit, Sverre (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyheim, Inger-Lise. 2010. Innhold og arbeidsbyrde i norskfaget. *Norsklæreren* 3, 68.

Opplæringsloven 2010. § 3-17. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Popham, W. James. 2008. *Transformative assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Postholm, May Britt og Klara Rokkones. 2011. Videreutdanning av lærere, et bidrag til bedre elevresultater? *Utdanning* 16, 40.

Røskeland, Marianne, Jannike Ohrem Bakke, Liv Marit Aksnes og Gunnstein Akselberg. 2009. *Panorama*. Norsk Vg1. Studieforbereende. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Sanderorth, I. 2002. *Om lust at lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sannrud, Astrid Weel. 2010. Norsk Lektorlag og arbeidsbyrden i norskfaget. *Norsklæreren* 2, 74-75.

Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik. 2005. *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, Dagrun. 2006. *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisningen og Cappelen Akademisk Forlag.

Slemmen, Trude. 2010. *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Smith, Kari. 2007. Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2. idunn.no. (Nedlastningsdato: 09. 02. 2011).

Smith, Kari. 2009. Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I Dobson, Stephen, Astrid Eggen og Kari Smith (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Strømholm, Ane-Lin. 2010. Noe må gjøres med norskfaget. Åpent brev til Kristin Halvorsen og Kunnskapsdepartementet. *Utdanning* 12, 46.

Sælid, Hege. 2010. «Vi er elever og skriver om ting vi bryr oss om, da». *En studie av tekstkulturelle forbilder i skoleavisa ved en videregående skole*. Masteravhandling i nordiskdidaktikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Tan, Kelvin. 2007. Conception of self-assessment. What is needed for long-term learning? I Boud, David og Nancy Falchikov. *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. London og New York: Routledge.

Thuen, E. og E. Bru. 2000. Skolemiljø for en meningsfylt ungdomsskole. I Grepperud, G. (red.). *Tre års kjedsomhet. Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Topping, Keith. 2003. Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. I Segers, Mien, Filip Dochy & Eduardo Cascallar (red.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. London: Kluwer Academic Publishers, 55-87.

Tveit, Sverre. 2007. Elevvurdering i Kunnskapsløftet. I Hølleland, Halvard: *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen.

Viddal, Linda Marie. 2006. Lærernes tilbakemeldinger og elevenes lærelyst. I Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness. *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Yorke, Mantz. 2001. Formative Assessment and its Relevance to Retention. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, No. 2.

Vedlegg

Vedlegg 1: Responsskjema - artikkel

Skribent: _____ **Responsgeber:** _____

Fokus:	Kommentarer:
1. Mottakerens (leserens/lytterens) første reaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting ☺	
2. Innledning: Sier innledningen noe generelt om temaet, eller har din medelev begynt å svare på oppgaven allerede her? Klarer du å se hva slags type innledning som er valgt?	
3. Temasetning: Kommer det tydelig frem av temasetningen hva resten av avsnittet skal handle om?	
4. Utdyping: Handler avsnittet om det temasetningen lovte?	
5. Avslutning: Hva slags type avslutning er valgt (sirkelkomposisjon, svar/sammendrag el peker den fremover)? Er det kommet til nye momenter i avslutningen?	

Vedlegg 2: Responsskjema – kåseri

Skribent: _____ **Responsgeber:** _____

—

Fokus:	Kommentarer:
1. Mottakerens (leserens/lytterens) første reaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting 😊	
2. Budskap: Hva er tekstens budskap?	
3. Virkemidler: Nevn noen brukte virkemidler som er typisk for kåseriet.	
4. Forslag til forbedringer: Er det noe du savner i teksten? Noe som bør endres på? Noe du ikke forstod?	

Vedlegg 3: Responsskjema – Litterær analyse

Skribent: _____ **Responsgeber:** _____

Fokus:	Kommentarer:
1. Mottakerens (leserens/lytterens) første reaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting ☺	
2. Innledning: Sier innledningen noe om forfatteren og temaet?	
3. Motiv: Har skribenten husket å gi et kort resymé? Her skal det ikke tolkes!	
4. Hvilke virkemidler er kommentert? Er de relevante? Hvorfor ikke?	
5. Er tema/budskap nevnt? Kan tema/budskap også forstås på andre måter? Kom med forslag.	
6. Forslag til forbedringer: Er det noe du savner i teksten? Noe som bør endres på? Noe du ikke forstod?	

Vedlegg 4: Responsskjema – novelle

Skribent: _____ **Responsgeber:** _____

Fokus:

Kommentarer:

1. Mottakerens (leserens/lytterens) første reaksjon: Her skal du kun fokusere på positive ting 😊	
2. Innledning: Begynner novellen in medias res eller beskrivende?	
3. Komposisjonen: Kommenter kronologien. Finnes det noen tilbakeblikk/frampek? Hvor er høydepunktet/vendepunktet?	
4. Synsvinkel/person- og miljøskildring: Autorial eller personal synsvinkel, og hvordan er hovedpersonen og miljøet han/hun er i?	
5. Slutten: åpen, lukket eller sirkelkomposisjon?	

6. Hvilke språklige virkemidler er brukt? (metafor, sammenlikning, kontraster, gjentakelse, besjeling etc...)	
7. Hvilken sammenheng er det mellom tittelen og innholdet?	
8. Hva er novellens tema og budskap ?	
9. Forslag til forbedringer : Er det noe som ikke fungerer i teksten? Noe som bør endres på? Noe du ikke forstod?	

Vedlegg 5: Egenvurderingsskjema – artikkel

Navn: _____ Dato: _____

Fokus:	Elevers kommentar:	Lærerens kommentar:
Innledning: Hva slags innledning har du valgt? Husk at du ikke skal begynne å svare på oppgaven her.		
Temasetninger: Kommer det tydelig frem av den første setningen hva resten av avsnittet handler om?		
Utdyping: Handler avsnittet om det temasetningen lovte? Husk å være konkret og gi eksempler.		
Avslutning: Hva slags avslutning har du valgt? Husk at du ikke må komme med nye momenter her.		
Tekstbinding: Har du klart å antyde mot slutten av avsnittene hva neste avsnitt skal handle om?		
Språk: Er du fornøyd med formuleringene dine? Husk at det er lurt å variere ordbruken.		

Elevers karakterforslag med begrunnelse: (Skriv bak på arket hvis nødvendig)

Lærerens karakterforslag med begrunnelse: (Skriv bak på arket hvis nødvendig)

Vedlegg 6: Egenvurderingsskjema - kåseri

Navn: _____ Dato: _____

Fokus:	Elevens kommentar:	Lærerens kommentar:
1. Budskap: Hva har du prøvd å formidle?		
2. Virkemidler: Hvilke typiske kåserivirkemidler har du brukt?		

Elevens karakterforslag med begrunnelse: (Skriv bak på arket hvis nødvendig)

Lærerens karakterforslag med begrunnelse: (Skriv bak på arket hvis nødvendig)

Vedlegg 7: Egenvurderingsskjema – novelleanalyse

Elevens navn: _____ **Dato:** _____

Du skal først krysse av i skjemaet og deretter foreslå en karakter på teksten din og begrunne den. Se baksiden!

	under middels	middels	over middels	Lærerens kommentarer
INNHold				
Jeg har forstått den dypere meningen i teksten og reflektert rundt tema/budskap.				
Jeg har pekt på viktige virkemidler i teksten og satt dem i sammenheng med innholdet.				
Jeg har utdypet temasetningene mine slik at innholdet i hvert avsnitt er relevant.				
STRUKTUR OG SPRÅK				
Jeg har en ryddig disposisjon og en god overgang mellom avsnittene (tekstbinding).				
Jeg har et variert ordforråd, har valgt relevante ord og har god setningsoppbygning.				
Jeg kan skrive og bøye ord riktig og sette komma og punktum på rett sted.				

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Takk for hjelpen 😊

[illegible]

Vedlegg 8: Egenvurderingsskjema – novelle/novelleanalyse/artikkel

Navn: _____ Dato: _____

Momenter til refleksjon:	Elevens kommentar:	Lærerens kommentar:
1. Hvilken oppgave har du valgt? Hvorfor?		
2. Hva synes du at du har fått godt til i denne teksten?		
3. Hva synes du har vært vanskelig?		
4. Er du fornøyd med sluttresultatet? Hvorfor/hvorfor ikke?		
5. Hvilken karakter mener du er riktig å sette på teksten din? Begrunn! (Skriv på baksiden av arket hvis nødvendig)		

Vedlegg 9: Intervjuguide til elevene

Introduksjon

1. Hvordan liker du norskfaget?
2. Hva synes du om å skrive i timene under veiledning av lærer?
3. Hva synes du om det å bare få muntlig tilbakemelding på teksten din, og ikke karakter?
4. Har dere drevet med prosessorientert skriving på u-skolen?

Å gi respons

5. Hva synes du fungerte best, å få teksten du skulle gi respons på tilsendt på PC, slik at du kunne lese den på forhånd, eller at skribenten selv leste teksten sin høyt i gruppa?
6. Synes du at du hadde fått gode nok kriterier for å vurdere andres tekster?
7. Hva synes du om responsskjemaene?
8. Hvordan var det å gi respons til medelever?
9. Har du latt være å kommentere noe i en tekst fordi du ikke ville såre skribenten?
10. Hva slags type kommentarer gav du?
11. Hva har du lært av å gi respons til andre?

Å få respons

12. Hva synes du fungerte best når du skulle la de andre få ta del i teksten din? Å sende teksten din til de andre på gruppa slik at de fikk lest igjennom den på forhånd eller å lese den opp selv?
13. Hvordan var det å dele teksten sin med andre?
14. Hva slags type kommentarer likte du å få?
15. Hva har du lært av å få respons av medelever?

Om responsgruppa

16. Var det best å velge selv hvem som skulle være med i responsgruppa, eller var det greit at læreren gjorde det?
17. Hva synes du om responsgrupper som undervisningsmetode?
18. Hva er det mest positive med å jobbe i responsgrupper?
19. Hva er det mest negative?
20. Kunne du tenke deg å jobbe mer i responsgrupper? Hvorfor/hvorfor ikke?

Egenvurdering

21. Hva synes du var vanskeligst med å vurdere din egen tekst?
22. Synes du at du hadde fått gode nok kriterier til å vurdere din egen tekst?
23. Hva synes du om egenvurderingsskjemaene?
24. Hvilket av egenvurderingsskjemaene synes du var mest hensiktsmessig? Hvorfor?
25. Hvilken innvirkning hadde erfaringene dine fra responsgruppa på din egenvurdering?
26. Stemte ditt karakterforslag med lærerens?
27. Hvis ikke, hadde du gitt deg selv høyere eller lavere karakter enn lærerens?
28. Hva hadde du lagt vekt på i egenvurderingen din, og hva hadde læreren lagt vekt på i sin kommentar?
29. Hva mener du er hensikten med egenvurdering?
30. Er det noe du har savnet for å få maksimalt utbytte av egenvurderingen?
31. Er egenvurdering noe du kunne tenke deg å fortsette med? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Vedlegg 10: Intervjuguide til lærerne

1. Hvordan opplevde dere at responsgruppene fungerte?
2. Hvilket inntrykk har dere av elevenes egenvurdering?
3. Kunne dere tenke dere å fortsette med medelev- og/eller egenvurdering?

Til elever og foresatte i klasse 1MUA, 1STA, 1STB, 1STC og 1STD ved X videregående skole.

Tillatelse til å være med i masterprosjektet; *Elevmedvirkning i vurderingen*

Jeg er norsklærer i klasse 1MUA og 1STC i år og driver også og videreutdanner meg. I forbindelse med min masteroppgave i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, trenger jeg tillatelse fra foresatte til at elevene i de nevnte klassene kan være med i prosjektet mitt. Mine to norskkollegaer, XX og YY, har sagt seg villige til å delta med sine elever i klasse 1STA, 1STB og 1STD. Min veileder er professor Frøydís Hertzberg ved Universitetet i Oslo.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006 kom det ny læreplan for norskfaget med nye kompetansemål. Noen av kompetansemålene dreier seg om å kunne vurdere egne og medelevers tekster. Ifølge forskningen er elevmedvirkning i vurderingen en effektiv vei til å bedre elevenes skrivekompetanse på lang sikt. Jeg har til hensikt å undersøke hvordan elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster manifesterer seg på kort sikt, og hvordan elever og lærere vurderer muligheten for å fortsette med denne vurderingsformen.

Deltakelse i prosjektet innebærer at elevene skal fylle ut respons- og egenvurderingsskjemaer. Responsskjemaene fylles ut når elevene skal vurdere hverandres tekster, og egenvurderingsskjemaene fylles ut når de skal vurdere sin egen tekst. I tillegg vil tre av elevene bli spurt om å være med i et intervju. De aktuelle elevene får forespørsel og nærmere informasjon om dette i god tid før intervjuene skal holdes.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Elevene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg og kreve sletting av allerede utfylte respons- og egenvurderingsskjemaer uten å måtte begrunne dette nærmere. Elevene i klasse 1STA, 1STB og 1STD er alle ukjente for meg og vil vedbli anonyme gjennom hele undersøkelsen, bortsett fra én elev som blir valgt ut til intervju. Prosjektet avsluttes 1. juni 2012, og da vil all innsamlet informasjon slettes. Inntil da vil all data lagres uten personidentifiserende opplysninger, bortsett fra skjemaene til de elevene som skal være med i intervjuene. Her vil navn fremkomme, men det er kun undertegnede som har tilgang til denne informasjonen, og jeg har taushetsplikt. Ellers vil alle observasjoner bli behandlet konfidensielt. Både skolen, lærerne og elevene vil være anonyme

i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom ditt barn ønsker å delta i undersøkelsen og du som foresatt samtykker, er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg så fort som mulig. Svarslippen kan enten sendes meg pr post eller sendes med barnet ditt til skolen. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du kontakte meg på adressen under. Min veileder er også tilgjengelig for å svare på spørsmål.

Vennlig hilsen

Ane-Lin Strømholm

E-post: xxx

Tlf: xxx

Min veileder:

Professor Frøydis Hertzberg

E-post: froydis.hertzberg@ils.uio.no

Tlf: 22 85 50 70

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Elevmedvirkning i vurderingen* og tillater min sønn/datter,, å delta i studien.

Dato:signatur:.....

Forespørsel om å delta i masterprosjektet; *Elevmedvirkning i vurderingen*

I forbindelse med min mastergrad i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, gjennomfører jeg et prosjekt om elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006 kom det ny læreplan for norskfaget med nye kompetansemål. Noen av kompetansemålene dreier seg om å kunne vurdere egne og medelevers tekster. Ifølge forskningen er elevmedvirkning i vurderingen en effektiv vei til å bedre elevenes skrivekompetanse på lang sikt. Jeg har til hensikt å undersøke hvordan elevmedvirkning i vurderingen av skriftlige tekster manifesterer seg på kort sikt, og hvordan elever og lærere vurderer muligheten for å fortsette med denne vurderingsformen.

Jeg tenker å bruke mine egne elever i prosjektet, men for å styrke reliabiliteten og validiteten ønsker jeg at flere elever og lærere deltar. Jeg vil gjerne at vi er tre lærere som deltar med våre norskklasser på VG1-nivå, til sammen fem klasser. Deltakelse i prosjektet innebærer at de involverte lærerne kjører samme opplegg i skriveopplæringsperiodene. Det vil medføre at elevene må skrive i timene under veiledning av lærer og bruk av responsgrupper der elevene gir hverandre tilbakemelding på tekstene sine ved å fylle ut et responsskjema. Elevene skal også fylle ut et egenvurderingsskjema for å vurdere og sette karakter på sin egen tekst. Disse skjemaene skal senere sammenliknes med faglærers vurdering.

Mot slutten av prosjektperioden vil jeg også ha et gruppeintervju med de to lærerne som har sagt seg villige til å være med. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om deres erfaringer rundt det å trekke elevene med i vurderingen av skriftlige tekster (se vedlagt intervjuguide). Jeg vil ta opp intervjuet på bånd og lagre det på PC som lydfil. Det vil ta ca 20 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg fra både skriveopplæringsopplegget og intervjuet. Dersom du trekker deg, vil hele intervjuet og elevenes utfylte skjemaer bli slettet. Elevene har samme mulighet til å trekke seg underveis (se vedlagt infoskriv til elever og foresatte). Dine elever kan forøvrig være anonyme for meg gjennom hele studien, så det er fint om du sletter elevenes navn på alle skjemaer og notater før jeg får dem, bortsett fra én elev som senere blir tatt ut til å være med på intervju. Ellers vil alle opplysninger bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i

den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptakene og andre data slettes når oppgaven er ferdig, 1. juni 2012. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har lyst til å være med i prosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg så fort som mulig. Hvis du lurer på noe, er det bare å ta kontakt med meg enten på jobben eller privat. Min veileder, professor Frøydis Hertzberg, er også tilgjengelig for å svare på spørsmål.

Vennlig hilsen

Ane-Lin Strømholm

E-post: xxx

Tlf: xxx

Min veileder:

Professor Frøydis Hertzberg

E-post: froydis.hertzberg@ils.uio.no

Tlf: 22 85 50 70

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet *Elevmedvirkning i vurderingen* og er villig til å delta i studien som innebærer både felles skriveopplegg og intervju.

Dato: signatur:

**Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaven;
*Elevmedvirkning i vurderingen.***

I forbindelse med min mastergrad gjennomfører jeg et prosjekt om *Elevmedvirkning i vurderingen*. Du har tidligere gitt din sønn/datter tillatelse til å være med i mitt masterprosjekt (jamfør tidligere skriv og samtykkeerklæring), og nå ønsker jeg også tillatelse til at ditt barn kan delta i et personlig intervju med meg.

Jeg ønsker å intervju tre av elevene som har fått lov til å være med i prosjektet. Spørsmålene vil dreie seg om hva eleven har fått ut av skriveopplæringen der det blant annet er lagt vekt på vurdering av andres og egne tekster (se vedlagt intervjuguide). Jeg vil ta opp intervjuet på bånd og lagre det på PC som lydfil. Det vil ta ca 30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og din sønn/datter har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte oppgi årsak. Dersom ditt barn trekker seg, vil hele intervjuet bli slettet. Ellers vil opplysningene bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, 1. juni 2012.

Dersom din sønn/datter har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg i den frankerte konvolutten. Hvis det er noe du lurer på, kan du kontakte meg på mailadressen eller telefonnummeret under.

Vennlig hilsen

Ane-Lin Strømholm

E-post: xxx

Tlf: xxx

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av *Elevmedvirkning i vurderingen* og tillater min sønn/datter å stille på intervju.

Dato: signatur:

Vedlegg 14: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Frøydis Hertzberg
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 01.07.2011

Vår ref: 27227 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27227	<i>Elevmedvirkning i vurderingen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Frøydis Hertzberg</i>
Student	<i>Ane-Lin Strømholm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ane-Lin Strømholm, Muninveien 11, 3518 HØNEFOSS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-ame.andersen@uit.no

